

مجلة جامعة الملك سعود، م ٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣) ، ص ص ٦١٩-١٠٨٩ بالعربية، الرياض (٢٠١٢/ ١٤٣٣هـ)

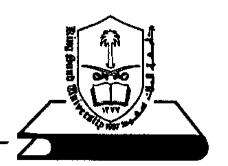
# مجلة
# جامعة الملك سعود

(دورية علمية محكمة)

## المجلد الرابع والعشرون

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)

يوليـو (٢٠١٢م)
شعبان (١٤٣٣هـ)



النشر العلمي - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية




مطابع جامعة الملك سعود ١٤٣٣هـ

# المحتويـات

صفحـة

# درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم

*** حيدر إبراهيم ظاظا؛ ** مصطفى قسيم هيلات؛ *** محمد أمين القضاة**

** أستاذ مساعد، قسم علم النفس التربوي، الجامعة الأردنية*

*عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (الجامعة الأردنية) الرمز ١١٩٤٢*

*E – mail: h.zaza@ju.edu.jo*

*** أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة البلقاء التطبيقية*

*عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (جامعة البلقاء) الرمز ٩٤٢٣٠٣*

*E – mail: mustafa_heilat@yahoo.com*

**** أستاذ مشارك، قسم الإدارة والأصول، الجامعة الأردنية*

*عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب (الجامعة الأردنية) الرمز ١١٩٤٢*

*E – mail: Mo.qudah@ju.edu.jo*

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١١/٩هـ)

**الكلمات المفتاحية**: المعرفة والممارسة، الاقتصاد المعرفي، استراتيجيات التدريس والتقويم، الممارسات التقويمية.

**ملخص البحث**. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي. تكونت العينة من ٨٠٧ معلم ومعلمة (٤٣٢معلم، ٣٧٢معلمة) جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مدراس الأردن. أشارت النتائج إلى أن درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي وفق الاقتصاد المعرفي ودرجة ممارستهم لها جاءت متوسطة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha <$ ٠,٠٥) في درجة معرفة المعلمين لاستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لمتغير الجنس؛ ولصالح الإناث، وتبعاً لمتغير سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي تعزى لتخصص المعلم. أما فيما يتعلق بدرجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي؛ فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha <$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تبعاً لسنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة خمس سنوات فأكثر، في حين لم توجد فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لجنس المعلم وتخصصه.

**مقدمـــة**

أفرزت المعرفة مصطلحات جديدة كمصطلح «مجتمع المعرفة» Knowledge Society، ومصطلح «عامل المعرفة» Knowledge Worker ومصطلح «الاقتصاد المستند إلى المعرفة» Knowledge based Economy الذي يعتمد – إلى حد كبير – على مصادر غير محسوسة، وهي: المعرفة والمعلومات، مقابل الاقتصاد التقليدي الذي يعتمد على مدخلات مادية كالطاقة والموارد بمختلف أنواعها (Van Weert, 2005).

فالمفارقة بين الاقتصادين (المعرفي والتقليدي) تظهر في عدة أوجه؛ ففي الاقتصاد التقليدي تتكرر العملية الإنتاجية بهدف إنتاج المزيد من السلع، مقابل عدم وجود حاجة في ظل اقتصاد المعرفة لبذل جهد تصنيعي؛ لأنّ المنتج قابل للنسخ عشرات المرات. وفي حين يهتم الاقتصاد التقليدي بالعوائد والتكلفة المادية، فإنّ اقتصاد المعرفة يهتم بالتكلفة المادية وغير المادية والعوائد كعائد الاستثمار في التنمية البشرية بشكلٍ عام وفي التربية على وجه الخصوص (علي، ٢٠٠٣).

ويُعَرَّف الاقتصاد المعرفي بأنه الاقتصاد الذي يهتم بالحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة في شتى المجالات من خلال الإفادة من ثراء المعلومات، والتطبيقات التكنولوجية، واستخدام العقل البشري كرأسمال معرفي، وتوظيف البحث العلمي لإحداث تغيير في المجال الاقتصادي ليصبح أكثر استجابة وانسجاماً مع تحديات العولمة والتكنولوجيا (مؤتمن، ٢٠٠٤).

فالمقصود باقتصاد ومجتمع المعرفة إذن ليس فقط القدرة على استيراد المعلومات والاتصالات وتوفيرها لأفراد المجتمع، ولكن المهم بناء وتطوير القدرات الابتكارية والإبداعية للمجتمع وإنتاج المعرفة محلياً (زيتون، ٢٠٠٥).

وبما أنَّ عجلة الاقتصاد المعرفي تُدار بالإبداع والكفاءة، فإن ذلك يفرض على مدارس مجتمع المعرفة أنْ تُوجد هاتان الصفتان (الإبداع والكفاءة) لمواكبة متطلبات عصر المعلومات Information era، وهذا يُحتم على المعنيين بالعملية التربوية أنْ يمتلكوا ويمارسوا مفاهيم اقتصاد المعرفة لكي يستطيعوا تأهيل طلابهم على أكمل وجه (Hargeaves, 2003). فاقتصاد المعرفة يُوجد أفراد متعلمين مدى الحياة عن طريق تعليمهم مهارات عقلية عليا: كالتحليل، والتركيب، والتقويم بدلاً من الحفظ والاستظهار (The world Bank Group, 2009).

ولطالما كان لاقتصاد المعرفة هذا العائد في إطلاق وتطوير القدرات الإبداعية للمتعلمين وجعلهم منتجين للمعرفة لا مستهلكين لها فقد سارعت المؤسسة التربوية الأردنية نحو تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي Education Reforms for Knowledge Economy (ERfKE) أو ما يعرف بمشروع «إرفكي»، وذلك سعياً نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، وتهيئة جيل من

المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

يتألف مشروع ERfKE في الأردن من أربعة مكونات تستهدف سياسة وإستراتيجية التعليم، والمناهج الدراسية ورفع مستوى المعلمين، وتطوير البنية التحتية والمادية، والتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وهذه المكونات هي: إعادة توجيه السياسة التربوية (الأهداف والاستراتيجيات) من خلال الإصلاح الإداري، وبرامج تحويل التعليم والممارسات في مجالات المعرفة، وتوفير الدعم المادي والجودة في البيئات التعليمية، وتعزيز الاستعداد للتعلم (ERfKE, n.d). ويُموَّل هذا المشروع من قبل الوكالة الأميركية للتنمية الدولية (USAID) في الأردن (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

انطلق مشروع تطوير التعليم وفق الاقتصاد المعرفي في الأردن ضمن مرحلتين: ركزت المرحلة الأولى منه على تضمين الروضة والتعليم الابتدائي والثانوي ليضموا متطلبات مجتمع اقتصاد المعرفة.

أما المرحلة الثانية فكان محورها المدرسة كأساس للتغيير والتطوير بالشكل الذي يمكن أنْ يُدخل تغيراً حقيقياً على نوعية التعليم على مستوى المدرسة وعلى مستوى المديرية، والاستفادة من ذلك في تطوير التعليم المهني وتحويله إلى تعليم تكنولوجي حتى يكون خريجو هذا التعليم أكثر تجاوباً مع متطلبات سوق الإنتاج في الأردن وسوق العمل العربي (وزارة التربية والتعليم، د.ت).

مما سبق، يتضح أنّ محور الاقتصاد المعرفي هو الإنسان، إذ إن وجود التكنولوجيا وحدها لا تُكوّن عصر المعرفة دون وجود العامل الإنساني، لذلك زاد الاهتمام بضرورة الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي. إذ إنَّ عملية البحث عن الأفراد في تشغيل الاقتصاد قد اختلفت وتغيرت، فبينما اعتمد الاقتصاد التقليدي على صاحب رأس المال والعمال، فإن الاقتصاد المعرفي قد اعتمد على أصحاب المهارات وأصحاب العقول الذين يرتبط نموهم وتطورهم بتزايد المعرفة وتراكمها وانتشارها (Van Weert, 2005)، (علي، ٢٠٠٣).

وفي المجال التعليمي يُعد المعلم العامل الإنساني المهم في اقتصاد المعرفة، إذ تقع المسؤولية الكبرى – إلى حد ما – في ظل الاقتصاد المعرفي عليه لتوفير بيئة تعليمية محفزة لطلبته، بحيث يكونون مستقلين وقادرين على حل المشكلات بدافع ذاتي، وهؤلاء المعلمون يمتازون بالتوجيه الذاتي، والرغبة في العمل الجماعي لتحسين فرص الطلبة في التعليم، وهم يُظهرون مهارات مهنية واستعداداً للتطور والنمو المهني.

وحيث إنَّ إستراتيجيات التدريس والتقويم من أهم البرامج التربوية التي تؤثر في تشكيل النموذج التربوي ورفع كفايته وفاعليته، فإن التعلم المنشود وفق منحنى الاقتصاد المعرفي يتطلب التحول من التعلم القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها إلى

التعلم القائم على الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل وحل المشكلات، بالإضافة إلى توظيف إستراتيجيات وأدوات تقويم إلى جانب الاختبارات المدرسية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥).

إن التقويم المنشود وفق الاقتصاد المعرفي هو التقويم الواقعي Authentic assessment الذي يعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية، ويمارس فيه الطالب مهارات تفكير عليا، ويوائم بين مدى واسع من المعارف لبلورة الأحكام، أو لاتخاذ قرارات، أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي Reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، وتختفي فيه الامتحانات التقليدية التي تهتم بالتفكير الانعكاسي Reflexive thinking (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص ٩).

ويمكن إجراء التقويم الواقعي بعدد من الاستراتيجيات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص٣٤) وهي:

**أولاً: إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء**

تتطلب هذه الإستراتيجية إظهار المتعلم لتعلمه، وذلك من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات. فالأداء يوفر للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، والأزياء، والطباعة، واستخدام الحاسوب، وزراعة بعض النباتات، وأعمال الصيانة، والخرائط، والجداول، ... الخ، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة.

**ثانياً: إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة**

تهدف هذه الإستراتيجية إلى قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية في موضوع أو مبحث معين باستخدام أدوات معدة بعناية وإحكام، ومن الأمثلة على إستراتيجية التقويم هذه الاختبارات ذات الإجابة المنتقاة مثل (الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، المزاوجة)، والاختبارات ذات الإجابة المصاغة (التكميل، فقرات الإجابة القصيرة، الفقرات المقالية المحددة وحل المسائل).

**ثالثاً: إستراتيجية الملاحظة**

تعتمد هذه الإستراتيجية على جمع معلومات عن سلوك المتعلم ووصفه وصفاً لفظياً، وهي من أنواع التقويم النوعيَ Qualitative evaluation، تدون فيه سلوكات المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو الأقران، أو ولي أمر المتعلم.

وتتضمن هذه الإستراتيجية أدوات مثل: الملاحظة التلقائية، والملاحظة المنظمة.

**رابعاً: إستراتيجية التقويم بالتواصل**

تُنفذ هذه الإستراتيجية من خلال المقابلة؛ حيث يتم لقاء محدد مسبقاً بين المعلم والمتعلم يحصل المعلم

مـن خلالـه علـى معلومـات تتعلـق بأفكـار المـتعلم واتجاهاتـه نحـو موضـوع معـين، وتتضـمن سلسـلة مـن الأسئلة المعدة مسبقاً. كما يمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال الأسئلة والأجوبة وتختلف هذه عن المقابلة في أن هذه الأسئلة وليدة اللحظة والموقف وليست بحاجة إلى إعداد مسبق.

كما يمكن تنفيذها من خلال المؤتمر؛ وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه.

**خامساً: إستراتيجية مراجعة الذات**

تُعد هذه الإستراتيجية مفتاحاً مهماً لإظهار مدى النمو المعرفي للمتعلم، حيث إن تزامن مراجعة الذات مع تقديم دليل على التعلم يعد مؤشرا على تحقيق مرحلة هامة من مراحل النمو المعرفي للمتعلم، وهي مكون أساسي للتعلم الذاتي الفعال، والتعلم المستمر، كذلك تعطي المتعلم فرصة لتطوير المهارات فوق المعرفية، والتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، وتساعد المتعلمين على تشخيص نقاط قوتهم وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم، ويمكن تنفيذ هذه الإستراتيجية من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب.

أما إستراتيجيات التدريس المنشودة وفق الاقتصاد المعرفي فتتمثل بتلك الإستراتيجيات الفاعلة التي تلبي حاجات الطلبة، وتزودهم بالعلم والمعرفة بطريقة نوعية تنمي تفكيرهم بمدى واسع من المهارات العقلية والعملية من خلال الاعتماد على المنهج العلمي في البحث. ويشتمل الإطار العام للمناهج والتقويم وفق اقتصاد المعرفة على جملة من الإستراتيجيات التدريسية هي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٥، ص٨ – ١١):

**أولاً: إستراتيجية التعليم من خلال التدريس المباشر**

تُستخدم هذه الإستراتيجية في الحصص المحكمة البناء التي يعدها ويديرها المعلم. وهذه الطريقة تتحكم بمجال الانتباه خاصةً عند وجود قيود زمنية. إذ تُقدم المادة التعليمية من خلال طرح الأسئلة والعبارات التي تسمح بالحصول على التغذية الراجعة Feed back من الطلبة حيث توجه استجابة الطلبة المعلم Feed forward ليكيف الدرس حسب الحاجة.

**ثانياً: إستراتيجية التعليم القائم على حلّ المشكلات والاستقصاء**

تُعد إستراتيجية حل المشكلات إستراتيجية تعليمية توفر قضايا حياتية ليتم تفحصها من قبل الطلبة. وهذه الإستراتيجية تشجع مستويات أعلى من التفكير الناقد.

**ثالثاً: إستراتيجية التعليم القائم على العمل الجماعي**

تشجع إستراتيجية العمل الجماعي التعلم الفعال، إذ تساعد على تطوير التفاعل وعادات الإصغاء الجيد ومهارات النقاش.

**رابعاً: إستراتيجية التعليم القائم على التعلُّم من خلال النشاطات**

تشجع استراتيجيات التعلم القائمة على النشاط الطلبة على التعلم من خلال العمل وتوفير فرص حياتية حقيقية لهم للمساهمة في تعلم موجَّه ذاتياً. ويمكن استخدام هذه الإستراتيجية لتفحص وضع غير مألوف، أو لاستكشاف موضوع ما بشكل عميق.

**خامساً: إستراتيجية استخدام التفكير الناقد**

التفكير الناقد هو استخدام التحليل والتقييم ومراجعة الذات. ويتطلب الإبداع والاستقلالية. ويشمل التفكير الناقد مهارات ما وراء المعرفة (حيث يراجع الطلبة طرق تفكيرهم ويراقبون تعلمهم ويراجعون أنفسهم)، ومنظِّمات بصرية (حيث يبتكر الطلبة صوراً لتفكيرهم، كالخرائط المفاهيمية والشبكات والرسوم البيانية والخرائط والجداول البيانية والمنظمات البصرية)، والتحليل (يحلل الطلبة وسائل الإعلام والإحصائيات وأموراً أخرى مثل التحيز والنمطية).

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في محاولة التعرف على درجة المعرفة والممارسة لاستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين والمعلمات في الأردن من وجهة نظرهم، واختلافها تبعاً لبعض المتغيرات، خاصةً وأنَّ موضوع الاقتصاد المعرفي يُعد من التجارب الحديثة والرائدة في مجال التعليم على جميع المستويات: العالمي، والإقليمي، والمحلي.

فعلى المستوى المحلي سارعت وزارة التربية والتعليم إلى إعداد برامج تدريبية وفق الاقتصاد المعرفي، وتدريب المعلمين نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، بهدف تهيئة جيل من المتعلمين القادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات (مؤتمن، ٢٠٠٤). من هنا، تولد شعور لدى الباحثين بأهمية إجراء هذه الدراسة لإلقاء الضوء على درجة المعرفة والممارسة – لإستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص – التي اكتسبها المعلمون في الدورات والبرامج التي قدمتها الوزارة لهم وفق الاقتصاد المعرفي. وتحديداً تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

٢- ما درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي؟

٣- هل تختلف درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه؟

٥- هل تختلف درجة ممارسة معلمي وزارة

التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه؟

**أهداف الدراسة وأهميتها**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي.

وفيما إذا كانتا تتأثران ببعض المتغيرات. بالإضافة إلى إثراء الإطار النظري والبحثي العربي في مجال الاقتصاد المعرفي الذي يحتاج لمثل هذا النوع من الدراسات.

وتظهر أهمية الدراسة في حداثتها وأصالتها، بالإضافة إلى توضيح الإطار الفكري لمفهوم الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يترتب عليه تمكين المهتمين بهذا الموضوع من الاطلاع على ماهيته.

ومن المؤمل أنْ تقدم هذه الدراسة تغذية راجعة لأصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم حول درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي؛ الأمر الذي يُساعد وزارة التربية والتعليم في مراجعة وتقييم الخطوات التي أنجزت ضمن خطتها لتنفيذ مشروع الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي وفي صياغة القرارات المستقبلية للمضي قدماً.

**التعريفات الإجرائية**

شملت الدراسة عدداً من المصطلحات يجب تحديدها وتوضيحها حسب استخدامها في الدراسة وهي:

**الاقتصاد المعرفي**

ويُقصد به الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة، والمشاركة فيها، واستخدامها، وتوظيفها، وابتكارها، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة، من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري كرأسمال معرفي ثمين، وقد تم دراسة جانبين من جوانب الاقتصاد المعرفي هما جانب استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التقويم.

**إستراتيجيات التدريس**

وهي مجموعة الإجراءات التي تجعل التعلم أفعل وتستند إلى المدرسة المعرفية في علم النفس وفق الاقتصاد المعرفي، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات ١ — ١٥ في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

**إستراتيجيات التقويم الواقعي**

وهي مجموعة الإجراءات التي تستند إلى منحى التقويم الواقعي وتستخدم لقياس إنجازات المتعلم في مواقف حقيقية، وتقاس درجة معرفتهم ودرجة ممارستهم لها من خلال الاستجابات على الفقرات ٦ — ٣٦ في الاستبانة المستخدمة في هذه الدراسة.

**محددات الدراسة**

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما يلي:

- درجة تقدير المعلمين والمعلمات في وزارة التربية والتعليم في الأردن لدرجة معرفتهم وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، ومدى ابتعادهم عن النمطية في الاستجابة على فقرات الاستبانة، ودرجة مصداقية استجاباتهم.
- دلالات الصدق والثبات التي تم توفيرها للاستبانة المستخدمة لتقدير درجة معرفة وممارسة المعلمين في وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

**الدراسات السابقة**

ركزت العديد من الدراسات السابقة التي بحثت في موضوع الممارسات التقويمية لدى معلمي المدارس على المستويين الإقليمي والمحلي على الممارسات التدريسية والتقويمية التقليدية، وعلى مقارنة درجة معرفة واستخدام معلمي المدارس للممارسات التقويمية التقليدية مقارنةً بالممارسات التقويمية البديلة.

فقد أجرت الشرفاء (الشرفاء، ٢٠٠٧) دراسة للتعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم.

تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ معلماً ومعلمة من محافظة الكرك. أظهرت النتائج أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء كانت متوسطة، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للجنس أو للمؤهل، في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للتدريب ولصالح المعلمين الخاضعين لدورات تدريبية.

كما أجرت (حنُّو، ٢٠٠٣) دراسة لمعرفة درجة استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس. قامت الباحثة بتطوير استبانة تتضمن ٨١ فقرة موزعة على سبعة مجالات. أظهرت النتائج أنَّ أعلى درجات الاستخدام كان من نصيب الاختبارات الشفوية بنسبة ٨٤٪، تلاه اختبارات التعبير الكتابي واختبارات السرعة بنسبة ٧٥٪، ثم اختبارات الإملاء والخط والنحو بنسبة ٧٤٪، تلاه البحوث والواجبات البيتية بنسبة ٧٠٪، ثم تقويم الأقران والتقويم التعاوني والتقويم الذاتي بنسبة ٦٩٪، أما أسلوب المناقشة الجماعية والمشاركة الصفية وملاحظات المعلم فكان الأدنى بنسبة ٦٨٪، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجات الاستخدام تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وحجم الصف وصفوف المرحلة التي يدرسها المعلم.

وفي طولكرم توصل (مدلل، ٢٠٠٠) إلى أنَّ أكثر الأساليب استخداماً من قبل معلمي الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين هي الاختبارات الكتابية تلتها التقارير، وأنَّ أكثر أنواع الأسئلة شيوعاً هي: أسئلة الصواب والخطأ، تلتها أسئلة المقابلة والمزاوجة، وأقلها المقالية. وأن الممارسة الأكثر شيوعاً تتعلق بالتخطيط للاختبار والسؤال عن معلومات لم يركز عليها المعلمين أثناء التدريس ووضع أسئلة لضمان نجاح الطلبة، وأنَّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية، وأن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة حصلوا على أعلى درجة استخدام فيما يتعلق بالقدرات العقلية المستخدمة في الامتحانات.

وللكشف عن ممارسات التقويم الصفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في البحرين أجرى (الدوسري، ٢٠٠٤) دراسة شملت ٦٠٠ معلم ومعلمة، واستخدم فيها استبانة تتضمن ٢٦ فقرة موزعة على ثلاثة محاور هي: الممارسات، والأدوات، والمستويات المعرفية التي يستخدمها ويقيسها التقويم الصفي.

أشارت النتائج إلى أنَّ العديد من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية (الاختبارات بأنواعها) في تقويم طلبتهم، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي بشكلٍ كبير في تقدير علامات طلبتهم؛ مثل الجهد الشخصي للطالب والمشاركة الصفية.

في المقابل فقد حظي الأدب الأجنبي بالعديد من الدراسات التي تناولت الممارسات التقويمية التقليدية والبديلة، حيث أجرى جاكسون (Jackson, 2009) دراسة للكشف عن الممارسات التقويمية لمعلمي المرحلة الأساسية والعوامل التي تؤثر على قراراتهم التقويمية، تألفت عينة الدراسة من ١٤٥ معلماً في ولاية جورجيا.

أظهرت نتائج الدراسة وجود دلائل على أنّ المعلمين يركزون على استخدام الممارسات التقويمية التقليدية بوجهٍ عام، وغالباً ما يستخدمون الاختيار من متعدد في التقويم التكويني والختامي؛ وذلك من أجل تطوير طرق التدريس والتحقق من تقدم الطلبة.

كما أشارت النتائج إلى وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلمين لطريقة التقويم، مثل: قيم المعلمين واتجاهاتهم، سهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات، حاجة المعلمين للتوثيق، الاختبارات ذات الرهانات العالية High stakes tests.

كما أجرى كرو (Craw, 2009) دراسة شملت مدرسة واحدة تتضمن ١١ معلماً للعلوم لمعرفة ممارستهم للتقويم الأدائي، ودرجة استخدامهم لأساليب تقويم الأداء المختلفة، والاستراتيجيات التي يتبعونها في صفوفهم.

كشفت نتائج الدراسة أنَّ المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء بشكلٍ عام وفي مختبر العلوم على وجه الخصوص، وأنهم يستخدمون

بشكلٍ أكبر أساليب تقويم أداء مبنية على الإنجاز موقوتة (زمن محدد) مقارنةً بانخفاض استخدامهم للوسائل المبنية على المهمات غير المحددة بزمن (غير موقوتة)، كما أظهرت الدراسة تدني استخدام إستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي «البورتفوليو» (portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، بسبب عدم كفاية الوقت.

وبعد انطلاق الإصلاح التربوي وفق الاقتصاد المعرفي في مجال التعليم كمتطلب عالمي، بدأت الدراسات تبحث في كافة مجالاته، ففي مجال التحصيل وفق الاقتصاد المعرفي أجرى (رياحنة، ٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام وحدات فيزياء طورت وفق مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم. إذ أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعدم وجود دال إحصائياً في التحصيل يعزى لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس، وعدم وجود تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الوحدة الدراسية والجنس في مهارات عمليات العلم، ووجود أثر لتفاعل متغيري الوحدة الدراسية والجنس في الاتجاهات العلمية.

وفي مجال المناهج توصل (محمد، ٢٠٠٦) إلى أنَّ مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو شكل المناهج المطورة ومضمونها وفق الاقتصاد المعرفي كان إيجابياً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ولمتغير الصف ولصالح معلمي الصف الثامن والعاشر، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي.

وفي مجال الكفايات أظهرت دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) أنَّ مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد المعرفي متدنية. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وفي الاتجاه نفسه أجرت (الكسواني، ٢٠٠٥) دراسة هدفت لبناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي وفق الاقتصاد المعرفي وسوق العمل. حيث كان من أبرز هذه النتائج أنَّ متطلبات سوق العمل الأردنية تتركز في تمتع العامل بكفايات شخصية ذات علاقة بالقيم والاتصال الإنساني. وأنَّ المناهج الحالية لتخصص إنتاج الملابس لا تتماشى ومتطلبات الاقتصاد المعرفي.

وفي دراسة أجراها شوانغ (Chuang, 2002) هدفت الدراسة إعطاء تقارير حول تطوير المخطط التعليمي في هونج كونج، ليخاطب احتياجات المعلمين في الاقتصاد المعرفي، حيث تم تطوير برنامج تدريبي

لمعلمي المدارس، ودُرِّب في هذا البرنامج ١٢٠٠ معلم خلال سنتين. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المتدربين – حينما تمت مقابلتهم – ذكروا بأنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأعمالهم ونتائجها في الصفوف قبل البرنامج وبعده.

وأشارت نتائج دراسة بول، وستيفنسون، وأكونيل (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أجريت على ٨٩٣ معلماً إلى أنَّ معلمي المرحلة الأساسية أكثر ثقة واستخداماً للتقويم المستند للأداء والتقويم المستند إلى الملاحظة والتقويم البديل بشكلٍ دال إحصائياً أكثر من معلمي المرحلة الثانوية، كما أظهرت النتائج أنَّ معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقويم التقليدية مقارنةً بمعلمي التخصصات الأخرى. وأنَّ المعلمين من ذوي الخبرة ≤٢٠ سنة كانوا أكثر استخداماً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة < ٦ سنوات.

ولمعرفة أثر عدد سنوات تطبيق المعلمين لأساليب التقويم البديل على ممارساتهم التقويمية، وارتباط الممارسات التقويمية بتغيير أساليب تدريسهم والمخرجات التعليمية اختار البيرج، وبل، ونتري، وروس (Alberg, Bol, Nunnery, & Ross, 2002) ٥٠٠ معلم ومعلمة وأجروا مقابلات مع ١٠ معلمين تم اختيارهم عشوائياً في ١١ مدرسة ابتدائية خبراتها العملية في تطبيق أساليب التقويم البديل سنة واحدة، و١١ مدرسة ابتدائية خبرتها أربع سنوات في تطبيق أساليب التقويم البديل من مدارس مدينة ممفيس Memphis في الولايات المتحدة الأمريكية والمطبقة لأساليب التقييم التالية: ملف إنجاز الطالب، وتقييم الأداء، والملاحظة، والتقييم الذاتي، والتقييم التقليدي، أظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية في درجة ممارسة أسلوبي ملف إنجاز الطالب والتقييم الذاتي بين المدارس ذات السنة في التطبيق وذات الأربع سنوات ولصالح المدارس ذات الأربع سنوات خبرةً، كما أظهرت النتائج ارتباطاً إيجابياً (٠,٧٦) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في استخدام المعلمين لأساليب التقويم البديل، كما أظهرت ارتباطاً إيجابياً (٠,٣٤) بين درجة استخدام أساليب التقويم البديل والتغير الحادث في المخرجات التعليمية، حيث كانت أعلى بدرجة كبيرة من الارتباطات بينها وبين استخدام التقييم التقليدي (٠,١٥) (٠,١٧٩) على الترتيب. وأظهرت نتائج المقابلات ازدياد استخدام المعلمين لكل من أساليب التقويم البديل، وازدياد قدرتهم في تطوير دليل التصحيح مع ازدياد سنوات تطبيقهم لأساليب التقويم البديل، وكان التجاوب نحو التغيير في أساليب التقويم أكبر عند المدارس ذات السنوات الأربعة.

كما أجرى لانتنج (Lanting, 2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أساليب التقويم البديل التي

استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقييم أداء الطلبة في القراءة والكتابة. حيث أظهرت النتائج أنَّ المعلمين أميل إلى عدم استخدام ملف الإنجاز التراكمي للطالب (البورتفوليو) والتقييم الذاتي، وكان الاعتماد الأكبر على أسلوبي الملاحظة والمقابلة. كما أظهرت النتائج محدودية اجتماع المعلمين لمناقشة أساليب التقييم المستخدمة بسبب ضيق الوقت، واستخدم المعلمون دليل التصحيح لجميع البيانات وتقييم الطلبة لبعضهم البعض والتقييم الذاتي، كما ركز المعلمون في تقييم الطلبة على جوانب قوة الأداء وليس على جوانب الضعف في الأداء. وأظهرت النتائج وجود فجوة بين أساليب التقييم المستخدمة وإستراتيجيات التدريس.

مما سبق يتضح أنَّ الممارسات التقويمية التقليدية قد حظيت باهتمام الباحثين في الدراسات السابقة، بل أنَّ معظم الجهود كانت موجهة نحو المفاضلة بين الممارسات التقويمية التقليدية والبديلة التي انتهت معظمها إلى نتائج متضاربة، ومتجاهلةً في الوقت نفسه ربط تلك الممارسات بالإستراتيجيات التدريسية.

في المقابل فإن الدراسات السابقة التي اهتمت بمنحى الاقتصاد المعرفي تناولته في مجالات معينة: كالتحصيل، والاتجاهات، وبناء النماذج، إلا أنَّ الملاحظ – وحسب دراية الباحثين – لم يتم تناول الممارسات التدريسية والتقويمية وفق الاقتصاد المعرفي على المستوى المحلي والإقليمي، وأنَّ غالبية الدراسات السابقة التي تناولت الممارسات التقويمية تناولتها فقط من جانب واحد وهو الممارسة دون المعرفة؛ مما يعطي الدراسة الحالية ميزة كونها تناولت الجانبين (المعرفة والممارسة) للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية في الاقتصاد المعرفي.

## الطريقة والإجراءات

### المنهجية

استندت هذه الدراسة إلى المنهج الوصفي في جميع البيانات والإجابة عن أسئلتها.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات وزارة التربية والتعليم في الأردن البالغ عددهم ١٣٤٩٥٠ معلم ومعلمة للعام الدراسي ٢٠٠٧ – ٢٠٠٨ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

أما عينة الدراسة فتكونت من ٨٠٧ معلم ومعلمة من معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. حيث جرى تقسيم المملكة إلى ثلاثة أقاليم (شمال، وسط، جنوب) وتم اختيار ست مديريات عشوائياً من أصل ٣٦ مديرية منتشرة في الأقاليم الثلاثة، ثم اختيرت ست مدارس بشكل عشوائي من كل مديرية تربية تم اختيارها. وبذلك أصبحت المدرسة وحدة الاختيار، فكان مجموع ما تم اختياره ٣٦ مدرسة. ثم جرى توزيع ٩٢٠ استبانة على المعلمين والمعلمات فيها اُستلم منها ٨٠٧ استبانة، ليكون نسبة المسترد من الاستبيانات

٨٨٪، علماً بأنه أسقطت بعض الحالات لعدم اكتمال الاستجابات أو المعلومات. وتوزع أفراد العينة على متغيرات الدراسة على النحو التالي: الجنس؛ ذكور٤٣٥ (٥٣,٩ ٪)، إناث ٣٧٢ (٤٦,١ ٪). والخبرة؛ خمس سنوات فأقل ٢٩٤ (٣٦,٤٪)، أكثر من خمس سنوات٥١٣ (٦٣,٦ ٪). وتخصص المعلم؛ علمي ٢٧٩ (٣٤,٦ ٪)، أدبي ٥٢٨ (٦٥,٤ ٪). والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات جنس المعلم وسنوات الخبرة ومجال تخصصه.**

| | | سنوات الخبرة | التخصص | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | علمي | أدبي | |
| الجنس | ذكر | ≥ ٥ | ٤٢ | ٦٦ | ٤٣٥ |
| | | < ٥ | ١١٤ | ٢١٣ | |
| | أنثى | ≥ ٥ | ٦٦ | ١٢٠ | ٣٧٢ |
| | | < ٥ | ٥٧ | ١٢٩ | |
| المجموع | | | ٢٧٩ | ٥٢٨ | |
| | | | ٨٠٧ | | |

**أداة الدراسة**

لأغراض هذه الدراسة قام الباحثون ببناء استبانة لقياس درجة معرفة إستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي (الملحق رقم ١ ص ٦٤٨)، فقد صُممت الاستبانة بعد مراجعة الأدب النظري المتعلق بالاقتصاد المعرفي بشكلٍ عام، واستراتيجيات التدريس والتقويم على وجه الخصوص، وذلك بهدف التعرف على المجالات التي يمكن دراستها، وصياغة الفقرات المناسبة لها، وقد تمت صياغة ٣٦ فقرة موزعة على مجالين: الأول هو مجال إستراتيجيات التدريس وعدد فقراته ١٥ فقرة، والثاني مجال استراتيجيات التقويم الواقعي وعدد فقراته ٢١ فقرة موزعة على خمسة مجالات فرعية. وللتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على ١٥ محكماً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام علم النفس التربوي، والمناهج وأساليب التدريس في الجامعة الأردنية، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، وخمسة خبراء مناهج في مديرية المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم، وذلك لإبداء الرأي في مدى وضوح الفقرات وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقياسها لمضمون المعرفة والممارسة الذي يفترض أنْ تقيسهما، وقد اعتمد الباحثون اتفاق ١٣ محكماً لاختيار الفقرة؛ أي ما نسبته ٨٥٪، حيث أشارت نتائج التحكيم إلى صلاحية العبارات وملاءمتها لأغراض الدراسة الحالية.

أما بالنسبة لثبات الاستبانة فقد تم حسابه بطريقة

الاتساق الداخلي بطريقة ألفا لكرونباخ Cronbach's alpha بعد تطبيق الاستبانة على ٩٨ معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، إذ يتضح من الجدول رقم (٢) أنَّ معاملات الثبات (الاتساق الداخلي) بلغت ٠,٨١ و٠,٨٣ للمجالين الرئيسيين على الترتيب. وتُعد هذه المعاملات مرتفعة ومناسبة لاستكمال إجراءات الدراسة.

كما اعتبرت الإجراءات التي تم من خلالها بناء الأداة وعرضها على مجموعة من المحكمين دليلاً على صدقها.

**الجدول رقم (٢). مجالات الاستبانة وعدد فقراتها ومعاملات الثبات (كرونباخ ألفا) لها.**

| المجال | المجال الفرعي | عدد الفقرات | | ألفا (α) | |
|---|---|---|---|---|---|
| استراتيجيات التدريس | | ١٥ | | ٠,٨١ | |
| استراتيجيات التقويم | المعتمد على الأداء | ٧ | ٢١ | ٠,٨٠ | ٠,٨٣ |
| | القلم والورقة | ٦ | | ٠,٧٨ | |
| | الملاحظة | ٢ | | ٠,٦٥ | |
| | التواصل | ٣ | | ٠,٦٨ | |
| | مراجعة الذات | ٣ | | ٠,٧١ | |

ولتصحيح الاستجابات واستخراج الدرجات الفرعية والكلية على الاستبانة فقد حُول سلم الإجابة اللفظي أمام كل فقرة (بدرجة كبيرة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة ضعيفة) إلى تدريج رقمي على النحو التالي: ثلاث درجات (٣) للاستجابة بدرجة كبيرة، ودرجتين (٢) للاستجابة بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة (١) للاستجابة بدرجة ضعيفة؛ ولَمَّا كان عدد العبارات في المجالين الرئيسيين مختلفاً، ولتسهيل إصدار الأحكام فقد اعتمدت المعايير التالية للحكم على درجة معرفة وممارسة المعلمين في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي: درجة ضعيفة (< ١,٦٦)، ودرجة متوسطة (١,٦٧ – ٢,٣٣)، ودرجة كبيرة (< ٢,٣٣).

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن جميع أسئلة الدراسة استُخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المتعلقة بمعرفة المعلمين وممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم. وللوقوف على دلالة أثر متغيرات الدراسة على درجة معرفة وممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم فقد تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين t – test.

## النتائج ومناقشتها

### أولاً: درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من مجال استراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

**الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم.**

| المجال | المجال الفرعي | عدد الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة المعرفة |
|---|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس | | ١٥ | ٢,٢٩ | ٠,٣٦ | متوسطة |
| استراتيجيات التقويم | المعتمد على الأداء | ٧ | ٢,٣٤ | ٠,٣٦ | كبيرة |
| | القلم والورقة | ٦ | ٢,٤٣ | ٠,٤٠ | كبيرة |
| | الملاحظة | ٢ | ٢,٣٨ | ٠,٥٠ | كبيرة |
| | التواصل | ٣ | ٢,٢١ | ٠,٤٣ | متوسطة |
| | مراجعة الذات | ٣ | ٢,٢٢ | ٠,٥٥ | متوسطة |
| | التقويم الواقعي | ٢١ | ٢,٣١ | ٠,٣١ | متوسطة |
| التدريس والتقويم الواقعي معاً | | ٣٦ | ٢,٣٠ | ٠,٣٠ | متوسطة |

يتضح من الجدول رقم (٣) أنَّ درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً جاءت متوسطة بمتوسط مقداره ٢,٣٠، وبمتوسط ٢,٢٩ لإستراتيجيات التدريس على حدة، وبمتوسط مقداره ٢,٣١ لإستراتيجيات التقويم الواقعي.

وبشكلٍ تفصيلي فقد كانت درجة معرفتهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة بمتوسطات حسابية بلغت على التوالي ٢,٣٤، ٢,٤٣، ٢,٣٨. في حين جاءت درجة معرفتهم لإستراتيجيات التقويم بالتواصل، ومراجعة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية ٢,٢١، ٢,٢٢ على التوالي.

ويمكن إرجاع ذلك بشكلٍ عام إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن على تدريب المعلمين على إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد

المعرفي – وهي خبرة حديثة العهد بالنسبة للمعلمين – الأمر الذي يجعلهم على دراية بدرجة متوسطة بمتطلبات الاقتصاد المعرفي، وكما هو معروف فإن وزارة التربية والتعليم عند تطوير المناهج دربت كوادرها وفق متطلبات هذا المنحى (الاقتصاد المعرفي).

ويُعد هذا عملاً مهماً تقوم به مديريات التدريب والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم، وهو في الوقت نفسه مؤشر لنجاح العملية التربوية؛ فاستمرار اطلاع المعلمين على مستجدات العملية التعليمية يؤمن نجاحها ويحقق الأهداف المرجوة.

وهذه النتيجة تتفق ودراسة شوانغ (Chuang, 2002) التي أشارت إلى أن معظم المعلمين الذين تلقوا تدريباً وفق الاقتصاد المعرفي ذكروا أنهم يفضلون الأسلوب الجديد، لأنه أصبح باستطاعتهم مقارنة أفكارهم وأعمالهم ونتائجها في الصفوف قبل الانخراط في برنامج الاقتصاد المعرفي وبعده.

كما يمكن تفسير ارتفاع تقديرات المعلمين لدرجة معرفتهم للممارسات التقويمية (الأداء، القلم والورقة، والتواصل) إلى المتابعة المستمرة للمعلمين من قبل المشرفين التربويين ومدراء المدارس للتأكد من قيامهم بتنفيذ التقييم اليومي والشهري حسب تعليمات الوزارة، باعتبار أنَّ هذه الممارسات تقوم على الملاحظة وسهلة التنفيذ من قبل المعلمين والمعلمات، الأمر الذي يجعلهم يكونون على دراية كبيرة بها، مع الأخذ بعين الاعتبار – عند اعتماد هذا التبرير – أنَّ تقديرات درجة المعرفة هذه تمثل وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والتي قد تكون عرضة في بعض الأحيان للتزييف بهدف الظهور بصورة إيجابية.

وتختلف هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى تدني مستوى معرفة أفراد العينة لكفايات الاقتصاد المعرفي.

ويمكن تفسير هذا التباين بين نتائج الدراسة الحالية ودراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) إلى اختلاف الفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراستان، فحين أجريت دراسة البطارسة لم يكن قد مضى على بداية تطوير المناهج وفق الاقتصاد المعرفي سوى عامين ولم يكن المعلمون قد تدربوا على متطلبات الاقتصاد المعرفي، بينما أجريت الدراسة الحالية بعد تدريب معظم المعلمين – إن لم يكن جميعهم – على متطلبات الاقتصاد المعرفي.

**ثانياً: درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.**

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من مجال إستراتيجيات التدريس، ومجال التقويم الواقعي، والمجالين معاً.

**الجدول رقم (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي.**

| المجال | المجال الفرعي | عدد الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
|---|---|---|---|---|---|
| **إستراتيجيات التدريس** | | ١٥ | ٢,٣٢ | ٠,٣٣ | متوسطة |
| **استراتيجيات التقويم** | المعتمد على الأداء | ٧ | ٢,٣١ | ٠,٣٥ | متوسطة |
| | القلم والورقة | ٦ | ٢,٣٨ | ٠,٣٩ | كبيرة |
| | الملاحظة | ٢ | ٢,٣٤ | ٠,٤٩ | كبيرة |
| | التواصل | ٣ | ٢,١٤ | ٠,٤١ | متوسطة |
| | مراجعة الذات | ٣ | ٢,١٤ | ٠,٥٢ | متوسطة |
| | التقويم الواقعي | ٢١ | ٢,٢٥ | ٠,٢٩ | متوسطة |
| **التدريس والتقويم الواقعي معاً** | | ٣٦ | ٢,٢٧ | ٠,٢٨ | متوسطة |

يتضح من الجدول رقم (٤) أنَّ درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي مجتمعةً جاءت متوسطة بمتوسط مقداره ٢,٢٧ وتتفق هذه النتيجة مع درجة معرفتهم لتلك الإستراتيجيات التي كانت متوسطة أيضاً. وكانت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس على حدة متوسطة إذ بلغ متوسطها ٢,٣٢، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة إذ بلغ متوسطها ٢,٢٥، وبشكل تفصيلي فقد جاءت ممارستهم لإستراتيجيتي التقويم بالقلم والورقة، والملاحظة كبيرة بمتوسطات حسابية ٢,٣٨، ٢,٣٤ على التوالي. في حين جاءت درجة ممارستهم لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، ومراجعة الذات متوسطة بمتوسطات حسابية ٢,٣١، ٢,١٤، ٢,١٤ على التوالي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء دراسة جاكسون (Jackson, 2009) التي أظهرت نتائجها وجود عدة عوامل تؤثر في قرار اختيار المعلم لإستراتيجية التقويم، من مثل: قيم المعلم واتجاهاته، وسهولة تطوير الاختبارات ورصد العلامات عليها، وحاجة المعلم للتوثيق، ونوعية الاختبارات التي يستخدمها، ولعل حصول إستراتيجيتي القلم والورقة والملاحظة لتقدير كبير يؤكد ذلك؛ فاستخدام المعلم لهاتين الإستراتيجيتين أصبح عملاً يوميًّا روتينيًّا لسهولة تطبيقهما ورصد العلامات عليهما، وهذا يتفق مع درجة معرفتهم لهاتين الإستراتيجيتين التي جاءت بدرجة كبيرة أيضاً. كما يمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت متقاربة إلى حد كبير مع نتائج درجة معرفة المعلمين الواردة في الجدول رقم (٣) إلى تأثر تقديرات

المعلمين لدرجة ممارستهم بتقديرهم لدرجة معرفتهم التي ظهرت جنباً إلى جنب في الاستبانة والتي ربما حرص بعض المعلمين على أنْ تكون تقديراته لدرجة معرفته وممارسته للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية متسقة إلى حدٍ ما، وهذا ما أظهرته قيم معاملات الارتباط بين درجة المعرفة للإستراتيجيات ودرجة ممارستها، وكما هو موضح في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥). قيم معاملات الارتباط بين درجات معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس والتقويم ودرجة ممارستهم لها وفق الاقتصاد المعرفي (ن= ٨٠٧).**

| المجال الفرعي | | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| **استراتيجيات التدريس** | | ٠,٧٢ | ٠,٠٠٠* |
| **استراتيجيات التقويم** | المعتمد على الأداء | ٠,٦٤ | ٠,٠٠٠* |
| | القلم والورقة | ٠,٥٩ | ٠,٠٠٠* |
| | الملاحظة | ٠,٥٥ | ٠,٠٠٠* |
| | التواصل | ٠,٥٧ | ٠,٠٠٠* |
| | مراجعة الذات | ٠,٧٩ | ٠,٠٠٠* |
| | التقويم الواقعي | ٠,٦٦ | ٠,٠٠٠* |
| **التدريس والتقويم الواقعي معاً** | | ٠,٧٤ | ٠,٠٠٠* |

* **دالة إحصائيا عند $\alpha$ < ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (٥) أنَّ الارتباط بين درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم لإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً وفق الاقتصاد المعرفي وبين درجة ممارستهم لها جاءت مرتفعة ؛ إذ كانت جميع قيمها أعلى من ٠.٥٥ مما يؤكد فرضية تأثر تقدير المعلمين لدرجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي بتقديرهم لدرجة معرفتهم.

**ثالثاً: الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم، وسنوات خبرته، ومجال تخصصه.**

لمعرفة الفروق في درجة المعرفة تم حساب المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على المجالات (استراتيجيات التدريس ، استراتيجيات التقويم الواقعي ، استراتيجيات

التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

**١. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.**

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى مجال إستراتيجيات التقويم الواقعي ومجال إستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط مقداره ٢,٢٥ بينما الإناث بلغ متوسطهن ٢,١٦. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، وإستراتيجيات الملاحظة.

ويمكن عزو الفروق في جميع الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية (ما عدا التواصل) لصالح الإناث إلى أنَّ المعلمات أكثر اهتماماً وتطبيقاً لما يتم التدرب عليه بعكس المعلمين؛ فالمعلمة تحاول التميز في التدريس من خلال تطبيق ما تتلقاه أثناء التدريب داخل الغرفة الصفية، وهذا ما لاحظه بعض الباحثين (في الدراسة الحالية) أثناء إشرافهم على طلبة التدريب الميداني في فصل التطبيق الميداني؛ إذ يجدون اهتماماً وعناية أكبر من قبل الطالبات – المعلمات بتطبيق ما تعلمنه من قواعد ومبادئ تربوية أثناء التدريب مقارنةً بالطالب – المعلم.

أما وجود فروق في التقويم بالتواصل ولصالح المعلمين الذكور؛ فيمكن تفسيره بأنهم أي المعلمين في طبيعتهم أكثر تواصلاً مع طلبتهم من المعلمات بأي زمان وأي مكان داخل المدرسة وخارجها، الأمر الذي يسهل اللقاء بين المعلم وطلبته. كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في إستراتجيات التقويم الواقعي (الأداء، والقلم والورقة، والملاحظة) باعتبار أنَّ معرفة هذه الممارسات تُعد من الأمور البديهية في نظر بعض المعلمين والمعلمات كونها لا تتطلب معرفة عالية المستوى، الأمر الذي يلغي أثر جنس المعلم في إيجاد فروق في معرفته لإستراتيجيات التقويم سابقة الذكر.

وحول اتفاق واختلاف نتائج هذا السؤال مع الدراسات السابقة يمكن القول إنَّ غالبية الدراسات السابقة: (الشرفاء، ٢٠٠٧)، و(حنُّو، ٢٠٠٣)، و(الدوسري، ٢٠٠٤)، و(رياحنة، ٢٠٠٦) فحصت أثر جنس المعلم في تباين درجة استخدامه للإستراتيجيات التدريسية والتقويمية ودون الالتفات إلى الفروق في درجة معرفته لإستراتيجيات التدريس والتقويم.

**الجدول رقم (٦). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي تبعاً للجنس.**

| المجال | | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **إستراتيجيات التدريس** | | ذكر | ٢,٢٦ | ٠,٣٩ | ٨٠٥ | ٢,٨٥ − | *٠,٠٠ |
| | | أنثى | ٢,٣٠ | ٠,٣١ | | | |
| **إستراتيجيات التقويم** | المعتمد على الأداء | ذكر | ٢,٣٢ | ٠,٤١ | ٨٠٥ | ١,٩٠ − | ٠,٠٥٠ |
| | | أنثى | ٢,٣٣ | ٠,٢٩ | | | |
| | القلم والورقة | ذكر | ٢,٤٢ | ٠,٤٣ | ٨٠٥ | ٠,٨٨ − | ٠,٣٧٠ |
| | | أنثى | ٢,٤٥ | ٠,٣٧ | | | |
| | الملاحظة | ذكر | ٢,٣٧ | ٠,٤٩ | ٨٠٥ | ١,٠٧ − | ٠,٢٨٠ |
| | | أنثى | ٢,٤٠ | ٠,٤٩ | | | |
| | التواصل | ذكر | ٢,٢٥ | ٠,٤٤ | ٨٠٥ | ٢,٨٩ | *٠,٠٠٤ |
| | | أنثى | ٢,١٦ | ٠,٤١ | | | |
| | مراجعة الذات | ذكر | ٢,١٨ | ٠,٥٦ | ٨٠٥ | ٢,٦٥ − | *٠,٠٠٨ |
| | | أنثى | ٢,٢٨ | ٠,٥٣ | | | |
| | **التقويم الواقعي** | ذكر | ٢,٢٨ | ٠,٣٤ | ٨٠٥ | ٢,٣١ − | *٠,٠١٢ |
| | | أنثى | ٢,٣٣ | ٠,٢٧ | | | |
| **التدريس والتقويم الواقعي معاً** | | ذكر | ٢,٢٧ | ٠,٣٤ | ٨٠٥ | ٢,٧٦ − | *٠,٠٠٦ |
| | | أنثى | ٢,٣٣ | ٠,٢٥ | | | |

***دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥.**

**٢. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف سنوات الخبرة.**

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠,٠٥ في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي مجتمعةً، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ ٥ سنوات. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية مراجعة الذات تعزى لسنوات خبرة المعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مدلل، ٢٠٠٠)، ودراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) اللتين أشارتا إلى أنّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقويم وخاصةً من كانت خبرتهم أكثر من ٦ سنوات. وفي المقابل تختلف هذه النتيجة مع دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى معرفة معلمات الاقتصاد المنزلي لكفايات التخصص وفق الاقتصاد المعرفي تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة.

أمَّا حول تبرير عدم وجود فروق في درجة معرفة إستراتيجية التقويم (مراجعة الذات) تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة، فيمكن القول أنَّ هذه الإستراتيجية تُنفذ من خلال تقويم الذات، ويوميات الطالب، وملف الطالب وهذه الممارسات جميعها تشكل محور اهتمام المعلم اليومي خلال مسيرته التعليمية في المدرسة، والتي قد يترجمها بعض المعلمين بمعرفته بالواجبات البيتية والواجبات الصفية مما يجعل أثر عامل سنوات الخدمة في التعليم يتساوى في تأثيره على معرفة المعلم بهذه الممارسات.

في المقابل اختلفت نتيجة هذا السؤال مع دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في اتجاهات المعلمين نحو مناهج اللغة العربية المطورة وفقاً للاقتصاد المعرفي. ويمكن تفسير نتيجة هذا السؤال في ضوء دراسة (محمد، ٢٠٠٦) انطلاقاً من أنَّ البعد المعرفي هو مكون أساسي في تكوين اتجاهات الأفراد نحو الموضوعات المختلفة إلى جانب البعدين الانفعالي والسلوكي، وعليه يمكن القول إنَّ بعد المعرفة بإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء وتقويم مراجعة الذات لدى المعلمين الذي لم يؤثر فيه متغير الخبرة – سواء كانت أقل من خمس سنوات أم أكثر – أدى دوراً بارزاً، الأمر الذي ترتب عليه تكون اتجاهات غير مكتملة البنية نحو إستراتيجيات الاقتصاد المعرفي.

**الجدول رقم (٧). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.**

| المجال | | خبرة المعلم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس | | < ٥ | ٢,٢٤ | ٠,٣٣ | ٨٠٥ | -٣,٣٥ | ٠,٠٠١* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٣٢ | ٠,٣٧ | | | |
| إستراتيجيات التقويم | المعتمد على الأداء | < ٥ | ٢,٣٠ | ٠,٣٥ | ٨٠٥ | -٢,٠٢ | ٠,٠٤٣* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٣٦ | ٠,٣٧ | | | |
| | القلم والورقة | < ٥ | ٢,٣٩ | ٠,٣٩ | ٨٠٥ | -٢,٤١ | ٠,٠١٦* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٤٦ | ٠,٤١ | | | |
| | الملاحظة | < ٥ | ٢,٢٨ | ٠,٥٢ | ٨٠٥ | -٤,٤٨ | ٠,٠٠٠* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٤٤ | ٠,٤٧ | | | |
| | التواصل | < ٥ | ٢,١٧ | ٠,٤٢ | ٨٠٥ | -٢,٢٢ | ٠,٠٢٦* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٢٤ | ٠,٤٣ | | | |
| | مراجعة الذات | < ٥ | ٢,٢٢ | ٠,٥٧ | ٨٠٥ | -٠,٠٢ | ٠,٩٧٧ |
| | | ≥ ٥ | ٢,٢٢ | ٠,٥٣ | | | |
| | التقويم الواقعي | < ٥ | ٢,٢٦ | ٠,٣٠ | ٨٠٥ | -٢,٧٥ | ٠,٠٠٦* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٣٣ | ٠,٣٢ | | | |

**تابع الجدول رقم (٧).**

| المجال | خبرة المعلم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التدريس والتقويم الواقعي معاً | ٥ > | ٢,٢٦ | ٠,٢٨ | ٨٠٥ | ٣,٢٦ – | ٠,٠٠١* |
| | ٥ ≤ | ٢,٣٣ | ٠,٣١ | | | |

*دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥.

**٣. الفروق في درجة معرفة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.**

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى α <٠,٠٥ في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم الواقعي بشكلٍ عام وإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

وقد تبدو هذه النتيجة عكس الواقع الذي يفترض أنْ تكون معرفة المعلمين ذوي التخصصات العلمية بالتقويم المعتمد على الأداء أكثر مقارنةً بالمعلمين ذوي التخصصات الأدبية كما تؤكد ذلك دراسة كرو (Craw, 2009).

وقد يكون المبرر وراء اختلاف النتيجة لما هو متوقع بسوء الفهم لمعنى التقويم المعتمد على الأداء لدى معلمي التخصصات الأدبية. فمفهوم تنفيذ هذه الإستراتيجية (من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعرض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة) قد يجعل البعض منهم يعتقد أنها الأقرب إلى التخصصات الأدبية وأنها أكثر مناسبة للموضوعات الأدبية منها إلى العلمية.

أما سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع الإستراتيجيات ما عدا التقويم المعتمد على الأداء فيمكن تفسيره بأن بعض المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم لديهم معرفة بالإستراتيجيات التدريسية والتقويمية باعتبار أنَّ الإستراتيجيات التدريسية عبارة عن مجموعة أفعال يمارسها المعلم لجعل التعلم أفْعل، إضافة إلى أنَّ المعلمين وبغض النظر عن تخصصهم يميلون إلى استخدام أدوات التقويم الواقعي إلى جانب الاختبارات التقليدية، وهذا من شانه أنْ يجعل الفروق في ممارسة الإستراتيجيات التدريسية والتقويمية تبعاً لتخصص المعلم غير ذات دلالة معنوية.

**الجدول رقم (٨). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة معرفة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف تخصص المعلم.**

| المجال | | التخصص | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس | | علمي | ٢,٣٠ | ٠,٣٧ | ٨٠٥ | ٠,٣٤٦ | ٠,٧٢٩ |
| | | أدبي | ٢,٢٩ | ٠,٣٦ | | | |
| إستراتيجيات التقويم | المعتمد على الأداء | علمي | ٢,٢٧ | ٠,٤١ | ٨٠٥ | ٤,١٠٢ – | ٠,٠٠٠* |
| | | أدبي | ٢,٣٨ | ٠,٣٣ | | | |
| | القلم والورقة | علمي | ٢,٤٠ | ٠,٤٤ | ٨٠٥ | ١,٦١٥ – | ٠,١٠٧ |
| | | أدبي | ٢,٤٥ | ٠,٣٨ | | | |
| | الملاحظة | علمي | ٢,٣٥ | ٠,٥٣ | ٨٠٥ | ١,٣٩٣ – | ٠,١٦٤ |
| | | أدبي | ٢,٤٠ | ٠,٤٨ | | | |
| | التواصل | علمي | ٢,٢٠ | ٠,٤٦ | ٨٠٥ | ٠,٣٠٨ – | ٠,٧٥٨ |
| | | أدبي | ٢,٢١ | ٠,٤١ | | | |
| | مراجعة الذات | علمي | ٢,٢٢ | ٠,٥٤ | ٨٠٥ | ٠,٢٥٤ – | ٠,٧٩٩ |
| | | أدبي | ٢,٢٣ | ٠,٥٥ | | | |
| | التقويم الواقعي | علمي | ٢,٢٨ | ٠,٣٢ | ٨٠٥ | ١,٩٠ – | ٠,١١٠ |
| | | أدبي | ٢,٣٢ | ٠,٣١ | | | |
| التدريس والتقويم الواقعي معاً | | علمي | ٢,٢٩ | ٠,٣١ | ٨٠٥ | ٠,٨٩٩ – | ٠,٣٦٩ |
| | | أدبي | ٢,٣١ | ٠,٣٠ | | | |

*دالة إحصائيا عند $\alpha$ <٠,٠٥.

**رابعاً: الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم وسنوات خبرته ومجال تخصصه.**

لمعرفة الفروق في درجة الممارسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن المجالات (إستراتيجيات التدريس، إستراتيجيات التقويم الواقعي، إستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً) تبعاً لمتغيرات الدراسة على النحو الآتي:

**١. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.**

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) وجود فروق دالة إحصائيا في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام، وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية يلاحظ أنَّ الفروق كانت لصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور بمتوسط

مقداره ٢,١٩ ، بينما بلغ متوسط الإناث ٢,٠٨. كما تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجيات القلم والورقة، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر إلى طبيعة الإستراتيجيات ذاتها؛ فالإستراتيجيات التي يطغى عليها جانب الملاحظة ظهر فيها الفرق لصالح الإناث وقد يكون المبرر وراء ذلك حرص المعلمات على استخدام الإستراتيجيات ذات النتائج الملموسة والتي يمكن ملاحظتها بشكل مباشر مقارنةً بالإستراتيجيات التي تعد – من وجهة نظرهن – تقليدية. وتتفق نتيجة هذا السؤال في بعض جوانبها مع دراسة (الشرفاء، ٢٠٠٧) التي أظهرت أنَّ درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء لا تختلف باختلاف جنس المعلم. في المقابل فهي تختلف مع نتائج دراسة (محمد، ٢٠٠٦) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس ولصالح الإناث في مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو شكل ومضمون المناهج المطورة وفق الاقتصاد المعرفي.

**الجدول رقم (٩). نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف جنس المعلم.**

| المجال | | الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **إستراتيجيات التدريس** | | ذكر | ٢,٣٠ | ٠,٣٥ | ٨٠٥ | -٠,٦٣ | ٠,٥٢٨ |
| | | أنثى | ٢,٣٠ | ٠,٣٠ | | | |
| **إستراتيجيات التقويم** | المعتمد على الأداء | ذكر | ٢,٢٣ | ٠,٣٥ | ٨٠٥ | -١,٦٥ | ٠,٠٩٨ |
| | | أنثى | ٢,٣٤ | ٠,٣٥ | | | |
| | القلم والورقة | ذكر | ٢,٣٨ | ٠,٤٠ | ٨٠٥ | -٠,١٠ | ٠,٩١٣ |
| | | أنثى | ٢,٣٨ | ٠,٣٨ | | | |
| | الملاحظة | ذكر | ٢,٣٠ | ٠,٤٨ | ٨٠٥ | -٢,٥٢ | ٠,٠١٢* |
| | | أنثى | ٢,٣٩ | ٠,٥٠ | | | |
| | التواصل | ذكر | ٢,١٩ | ٠,٤٢ | ٨٠٥ | ٣,٨٠ | ٠,٠٠٠* |
| | | أنثى | ٢,٠٨ | ٠,٤٠ | | | |
| | مراجعة الذات | ذكر | ٢,١٠ | ٠,٥١ | ٨٠٥ | -٢،١٥ | ٠,٠٣١* |
| | | أنثى | ٢,١٨ | ٠,٥٣ | | | |
| | التقويم الواقعي | ذكر | ٢,٢٣ | ٠,٢٩ | ٨٠٥ | -١,٩٩ | ٠,٠٤٧* |
| | | أنثى | ٢,٢٧ | ٠,٢٩ | | | |
| **التدريس والتقويم الواقعي معاً** | | ذكر | ٢,٢٦ | ٠,٢٩ | ٨٠٥ | -١,٥٨ | ٠,١١٣ |
| | | أنثى | ٢,٢٩ | ٠,٢٧ | | | |

***دالة إحصائيا عند $\alpha$ <٠,٠٥**

**٢. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف سنوات الخبرة.**

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha$ > ٠,٠٥ في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم؛ ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ ٥ سنوات.

في حين لم توجد فروق ذات دلالة في إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية مراجعة الذات، تعزى لسنوات خبرة المعلم.

وتتفق نتيجة هذا السؤال المتعلقة باختلاف درجة ممارسة إستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم مع نتيجة اختلاف درجة معرفتهم لإستراتيجية مراجعة الذات باختلاف سنوات خبرتهم.

ويمكن تفسير ذلك بأن من يتقن معرفة هذه الإستراتيجية (مراجعة الذات) فإنه يتقن استخدامها، وبعكس إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء التي أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لها تبعاً لاختلاف سنوات خبرتهم مقارنةً بوجود فروق في درجة استخدامهم لها تبعاً لسنوات خبرتهم ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

وهذا يعني أنَّ الفرق يظهر في ممارسة هذه الإستراتيجية (التقويم المعتمد على الأداء) يكون لصالح المعلمين الذين خبرتهم أكثر من خمس سنوات.

ومن ناحية أخرى تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مدلل، ٢٠٠٠) التي أظهرت نتائجها أنَّ المعلمين ذوي الخبرة الطويلة أكثر استخداماً لأساليب التقييم (التقارير والأسئلة والموضوعية)، مقارنةً بالمعلمين ذوي الخبرة القصيرة الذين كانوا أكثر استخداماً للاختبارات الكتابية.

كما تتفق نتيجة هذا السؤال مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أشارت إلى أنَّ المعلمين من ذوي الخبرة ≤ ٢٠ سنة كانوا أكثر استخداماً لممارسات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرة > ٦ سنوات.

في المقابل فإن هذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة (بطارسة، ٢٠٠٥) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المعرفة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة.

**الجدول رقم (١٠). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف خبرة المعلم.**

| المجال | | خبرة المعلم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس | | < ٥ | ٢,٢٦ | ٠,٣١ | ٨٠٥ | -٤,١٧ | ٠,٠٠٠* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٣٥ | ٠,٣٤ | | | |
| إستراتيجيات التقويم | المعتمد على الأداء | < ٥ | ٢,٣٠ | ٠,٣٤ | ٨٠٥ | -٠,٧٧ | ٠,٤٣٧ |
| | | ≥ ٥ | ٢,٣٢ | ٠,٣٥ | | | |
| | القلم والورقة | < ٥ | ٢,٣٣ | ٠,٣٤ | ٨٠٥ | -٢,٧٢ | ٠,٠٠٧* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٤١ | ٠,٤٢ | | | |
| | الملاحظة | < ٥ | ٢,٢٦ | ٠,٥٢ | ٨٠٥ | -٤,١٧ | ٠,٠٠٠* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٣٩ | ٠,٤٧ | | | |
| | التواصل | < ٥ | ٢,٠٣ | ٠,٣٧ | ٨٠٥ | -٠,٧٧ | ٠,٠٠٠* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٢٠ | ٠,٤٢ | | | |
| | مراجعة الذات | < ٥ | ٢,١٢ | ٠,٥٤ | ٨٠٥ | -٢,٧٢ | ٠,٤٧٠ |
| | | ≥ ٥ | ٢,١٥ | ٠,٥١ | | | |
| | التقويم الواقعي | < ٥ | ٢,٢١ | ٠,٢٧ | ٨٠٥ | -٣,٥٣ | ٠,٠٠٠* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٢٨ | ٠,٣٠ | | | |
| التدريس والتقويم الواقعي معاً | | < ٥ | ٢,٢٢ | ٠,٢٥ | ٨٠٥ | -٥,٩٩ | ٠,٠٠٠* |
| | | ≥ ٥ | ٢,٣١ | ٠,٢٩ | | | |

*دالة إحصائيا عند $\alpha$ <٠,٠٥.

**٣. الفروق في درجة ممارسة معلمي وزارة التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.**

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha$ <٠,٠٥ في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم بشكلٍ عام ولإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى اختلاف طبيعة المواد العلمية عن المواد الأدبية، فتنفيذ إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (من خلال التقديم، والعرض التوضيحي، والأداء، والحديث، والمعارض، والمحاكاة أو لعب الدور، والمناقشة أو المناظرة) من وجهة نظر المعلمين في المواد الأدبية يكون أسهل من تنفيذها في المواد العلمية التي تعتمد غالباً على المختبرات العلمية، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة كرو (Craw, 2009) التي كشفت نتائجها أنَّ معلمي الأحياء يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم الأداء نشكلٍ عام وفي مختبر العلوم على وجه الخصوص مقارنةً بتدني استخدامهم لإستراتيجية ملف الإنجاز التراكمي

«البورتفوليو» (portfolio)، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. كما تختلف نتيجة هذه السؤال مع دراسة بول وآخرين (Bol, Stephenson, & O'Connell, 1998) التي أظهرت أنَّ معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية كانوا أكثر استخداماً لأساليب التقويم التقليدية مقارنةً بمعلمي التخصصات الأخرى.

وكذلك الأمر بالنسبة إلى إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة التي تعتمد على اختبارات ذات إجابة منتقاة مثل الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمطابقة، واختبارات تحوي فقرات ذات إجابة مصاغة مثل فقرات التكميل، وفقرات الإجابة القصيرة، والأسئلة المقالية المحددة وحل المسائل. أما حول عدم وجود فروق في درجة ممارسة إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم الواقعي (ما عدا التقويم المعتمد على الملاحظة والقلم والورقة) وإستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، فيمكن تفسير ذلك بأن المعلمين وبغض النظر عن تخصصاتهم يستخدمون الإستراتيجيات التدريسية المختلفة لتحقيق أهدافهم التدريسية في الصفوف المختلفة، إضافة إلى ممارستهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي القائم على الملاحظة والتواصل ومراجعة الذات انطلاقاً من أنَّ هذه الإستراتيجيات تقوم معظمها على الملاحظة، والاتصال المباشر من خلال المقابلات والمؤتمرات، وتقويم الذات، وملف الطالب وهي ممارسات يستخدمها المعلمون بغض النظر عن تخصصاتهم وبعكس التقويم المعتمد على الأداء الذي يعتقد بعض المعلمين من ذوي التخصصات الأدبية أنه خاص بهم كونه يعتمد على العروض ولعب الدور والمناقشة والمناظرة.

**الجدول رقم (١١). نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة الفروق في درجة ممارسة معلمي التربية والتعليم في الأردن لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي باختلاف مجال تخصص المعلم.**

| المجال | | التخصص | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| إستراتيجيات التدريس | | علمي | ٢,٣٢ | ٠,٣٣ | ٨٠٥ | ٠,١٧ | ٠,٨٦٥ |
| | | أدبي | ٢,٣٢ | ٠,٣٣ | | | |
| إستراتيجيات التقويم | المعتمد على الأداء | علمي | ٢,٢٨ | ٠,٣٤ | ٨٠٥ | -١,٩٧ | ٠,٠٤٩* |
| | | أدبي | ٢,٣٣ | ٠,٣٥ | | | |
| | القلم والورقة | علمي | ٢,٣٢ | ٠,٣٨ | ٨٠٥ | -٣,٢٦ | ٠,٠٠١* |
| | | أدبي | ٢,٤١ | ٠,٣٩ | | | |
| | الملاحظة | علمي | ٢,٣٤ | ٠,٥٠ | ٨٠٥ | -٠,٢١ | ٠,٨٢٩ |
| | | أدبي | ٢,٣٥ | ٠,٤٩ | | | |
| | التواصل | علمي | ٢,١٠ | ٠,٤٤ | ٨٠٥ | -١,٨٠ | ٠,٠٧٢ |
| | | أدبي | ٢,١٦ | ٠,٣٩ | | | |
| | مراجعة الذات | علمي | ٢,١٧ | ٠,٤٩ | ٨٠٥ | ١،١٢ | ٠,٢٦١ |
| | | أدبي | ٢,١٣ | ٠,٥٣ | | | |

**تابع الجدول رقم (١١).**

| المجال | التخصص | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التقويم الواقعي | علمي | ٢,٢٣ | ٠,٢٧ | ٨٠٥ | -١,٦٠ | ٠,١٠٩ |
| | أدبي | ٢,٢٧ | ٠,٣١ | | | |
| التدريس والتقويم الواقعي معاً | علمي | ٢,٢٦ | ٠,٢٦ | ٨٠٥ | -٠,٩٨ | ٠,٣٢٤ |
| | أدبي | ٢,٢٩ | ٠,٢٩ | | | |

*دالة إحصائيا عند α <٠,٠٥.

## الاستنتاجات

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم استنتاج الآتي:

١- جاءت درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس ولإستراتيجيات التقويم الواقعي ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً متوسطة. وكذلك الحال بالنسبة لدرجة ممارستهم لتلك الإستراتيجيات.

٢- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التدريس، وإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات، وعلى المجال الكلي لإستراتيجيات التقويم الواقعي والمجال الكلي لاستراتيجيات التدريس والتقويم معاً، ولصالح الإناث.

٣- وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم بالتواصل ولصالح الذكور.

٤- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالقلم والورقة، وإستراتيجية الملاحظة، والتقويم بالتواصل، ولإستراتيجيات التقويم الواقعي مجتمعةً، ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لاختلاف سنوات خبرة المعلم، ولصالح المعلمين ذوي الخبرة ≤ ٥ سنوات.

٥- وجود فروق في درجة معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء تعزى لاختلاف تخصص المعلم، ولصالح التخصص الأدبي.

٦- وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجية التقويم بالتواصل، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية مراجعة الذات وللتقويم الواقعي بشكلٍ عام ولصالح الإناث فيما عدا مجال التقويم بالتواصل فقد كانت الفروق لصالح الذكور.

٧- عدم وجود فروق في درجة ممارسة إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، إستراتيجية مراجعة الذات، تعزى لسنوات خبرة المعلم.

٨- وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء،

وإستراتيجية التقويم بالقلم والورقة تعزى لاختلاف تخصص المعلم؛ ولصالح التخصص الأدبي. في حين لم توجد فروق ذات دلالة في بقية إستراتيجيات التقويم بشكلٍ عام ولإستراتيجيات التدريس والتقويم الواقعي معاً تعزى لاختلاف تخصص المعلم.

## التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ أوصت الدراسة بمجموعة توصيات على النحو الآتي:

- إطلاع وزارة التربية والتعليم المعلمين لديها على نتائج هذه الدراسة وخاصة ما يتعلق بدرجة ممارستهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي. وضرورة التوصية بتفعيل المزج بين المعرفة والممارسة أثناء تدريب المعلمين على مثل هذه الإستراتيجيات.

- تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين في مجال أساليب التدريس على وجه العموم، ومجال إستراتيجيات التقويم على وجه الخصوص من خلال اقتصاد المعرفة، بحيث يكون هنالك تقييم قبلي لمستويات معرفتهم لإستراتيجيات التدريس والتقويم.

- أنْ تعقد وزارة التربية والتعليم وعلى مستوى مديريات التربية المختلفة ندوات لبحث وتقييم مدى التقدم الذي يحرزه المعلم عند استخدام إستراتيجيات الاقتصاد المعرفي وذلك من خلال إجراء تقييم قبلي وبعدي للمشاركين في الندوات.

- أنْ تتبنى الوزارة فكرة قياس الأثر للتدريب Impact بعد خضوع المعلم للدورة التدريبية في إستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي من خلال تطبيق قوائم متابعة المتدرب.

- إجراء المزيد من الدراسات لتقييم واقع الاقتصاد المعرفي في المدارس الأردنية، واتجاهات المعلمين نحو الاقتصاد المعرفي؛ باعتبار أن الاتجاهات تتضمن ثلاثة مكونات: معرفية، وانفعالية، وسلوكية.

- إجراء دراسة تجريبية حول إستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم وفق الاقتصاد المعرفي.

- إجراء المزيد من الدراسات حول الاقتصاد المعرفي ولكن من خلال استخدام أدوات أخرى لقياس درجة الممارسة كاستخدام الملاحظة بدلاً من الاستبانة.

## الملحق رقم (١)

**المعلم العزيز**

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على درجة معرفتك وممارستك لإستراتيجيات التدريس والتقويم وفق الاقتصاد المعرفي، لذا نرجو منكم التعاون والإجابة عن عبارات الاستبيان بأقصى قدر ممكن من الموضوعية، علماً بأن إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

- **الجنس:** ذكر ( ) أنثى ( )
- **عدد سنوات الخبرة:** ٥ سنوات فأقل ( ) أكثر من ٥ سنوات ( )
- **التخصص الذي تدرسه:** علمي ( ) أدبي ( )

**أولاً: مجال إستراتيجيات التدريس**

| الرقم | العبارات | أعرف المفاهيم المتصلة باستراتيجيات التدريس بدرجة | | | أمارس المفاهيم المتصلة باستراتيجيات التدريس بدرجة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| ١ | أسلوب التعليم بالعمل (التعلم من خلال النشاطات) | | | | | | |
| ٢ | مهارات حل المشكلات والاستقصاء في التدريس | | | | | | |
| ٣ | مهارات اتخاذ القرار في التدريس | | | | | | |
| ٤ | مهارات الاتصال في التدريس | | | | | | |
| ٥ | مهارات البحث العلمي كأسلوب تدريس | | | | | | |
| ٦ | التكنولوجيا في التدريس | | | | | | |
| ٧ | مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلم | | | | | | |
| ٨ | مهارات الدراسة لدى المتعلم | | | | | | |
| ٩ | مهارات التفكير الناقد في التدريس | | | | | | |
| ١٠ | التطبيق الفعال والأمثل للمعرفة | | | | | | |
| ١١ | التخطيط في جميع شؤون حياة المتعلم | | | | | | |
| ١٢ | التقويم الشامل لجوانب الشخصية لدى المتعلم | | | | | | |
| ١٣ | المنهج العقلاني والمنطق الرشيد في التدريس | | | | | | |
| ١٤ | أسلوب التعلم في المجموعات | | | | | | |
| ١٥ | الوسائل المتعددة في التدريس(كتب، برمجيات، مشاريع.) | | | | | | |

## ثانياً: مجال أساليب التقويم الواقعي

| الرقم | العبارات | أعرف المفاهيم المتصلة بأساليب التقويم المعتمد على الأداء بدرجة | | | أمارس المفاهيم المتصلة بأساليب التقويم المعتمد على الأداء بدرجة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | كبيرة | متوسطة | ضعيفة |
| ١٦ | التقديم | | | | | | |
| ١٧ | العرض التوضيحي | | | | | | |
| ١٨ | الأداء العملي | | | | | | |
| ١٩ | الحديث | | | | | | |
| ٢٠ | المعارض | | | | | | |
| ٢١ | المحاكاة/ لعب الدور | | | | | | |
| ٢٢ | المناظرة/ المناقشة | | | | | | |
| ٢٣ | الصواب والخطأ | | | | | | |
| ٢٤ | الاختيار من متعدد | | | | | | |
| ٢٥ | المطابقة | | | | | | |
| ٢٦ | التكميل | | | | | | |
| ٢٧ | الإجابة القصيرة | | | | | | |
| ٢٨ | الإنشائية المحددة مسبقاً وحل المسائل | | | | | | |
| ٢٩ | الملاحظة التلقائية | | | | | | |
| ٣٠ | الملاحظة المنظمة | | | | | | |
| ٣١ | المقابلة | | | | | | |
| ٣٢ | الأسئلة والأجوبة | | | | | | |
| ٣٣ | المؤتمر | | | | | | |
| ٣٤ | تقويم الذات | | | | | | |
| ٣٥ | يوميات الطالب | | | | | | |
| ٣٦ | ملف الطالب | | | | | | |

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**بطارسة، منيرة**. *بناء برنامج قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي بالأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

**حنُّو، رقية عبد الرزاق**. *مدى استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب تقويم طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس التعليمية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٣م.

**الدوسري، راشد حماد**. «الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية». *مجلة رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة ٢٤، العدد (٩٠)، ٢٠٠٤م.

**رياحنة، محمد سليمان**. *أثر تدريس وحدات فيزياء طورت وفق الاقتصاد المعرفي على التحصيل والاتجاهات ومهارات عمليات العلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية عمان الثانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

**زيتون، محيا**. *التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق*. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٥م.

**الشرفاء، إيناس عودة الله**. *مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لأساليب وأدوات إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء في المرحلة الأساسية ومشكلات استخدامها من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك، الأردن، ٢٠٠٧م.

**علي، نبيل**. «الوطن العربي في سياق مجتمع المعرفة». *المؤتمر التاسع لوزراء التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي*، دمشق، (٢٠٠٣م).

**الكسواني، عبير**. *بناء أنموذج لتطوير مناهج الاقتصاد المنزلي في التعليم الثانوي الشامل المهني بما يتواءم مع متطلبات الاقتصاد القائم على المعرفة وسوق العمل الأردني*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان، الأردن، ٢٠٠٥م.

**محمد، رولا**. *اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو المناهج المطورة وفقا للاقتصاد المعرفي وحاجاتهم المهنية من وجهة نظرهم في المدارس التابعة لوكالة الغوث*. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

**مدلل، بلال صابر محمود**. *أساليب وممارسات تقييم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتي طولكرم وقلقيلية للعام الدراسي*

*١٩٩٨/١٩٩٩* . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين، ٢٠٠٠م.

**مؤتمن، منى.** «دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي». *رسالة المعلم*، المجلد ٤٣، العدد (١)، (٢٠٠٤م)، ص ١٢ – ٢١.

**وزارة التربية والتعليم**. *استراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري*. الأردن: إدارة الامتحانات والاختبارات: مديرية الاختبارات، ٢٠٠٤م.

ــــــــــــ، *الإحصاءات التربوية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م*. عمان: د.ن، ٢٠٠٩م.

ــــــــــــ، *المبادرة الملكية لتطوير التعليم*. ورقة مستمدة من الموقع: http://www.moe.gov.jo/school/Qatraneh/sub3.htm

ــــــــــــ، *دليل التدريب (نسخة أولية)*. الأردن: إدارة التدريب والتأهيل والإشراف التربوي، مديرية التدريب التربوي، ٢٠٠٥م.

ــــــــــــ، *دليل المعلم: لمباحث اللغة العربية، الاجتماعيات، الرياضيات، العلوم، الفيزياء، الكيمياء، العلوم الحياتية، علوم الأرض والبيئة، الحاسوب*. الأردن: إدارة المناهج والكتب المدرسية، ٢٠٠٥م.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

**Alberg, M, S., Bol, L., Nunnery, J., & Ross, S.** «A Comparison of Teachers Assessment Practices in School Restructuring Models by Year of Implementation». *Journal of Education for Students at Risk*, 7(4) (2002), 407–423.

**Bol, L., Stephenson, P., & O'Connell, A.** «Influence of Experience, Grade Level a*nd Subject Area on Teachers' Assessment Practices*». *Journal of Educational Research*, Vol. 91(1998).

**Chuang, W.** «An Innovative Teacher Training Approach: Combine Live Instruction with a Web – Based Reflection System (Electronic Version)», *British Journal of Education Technology*, 33 (2002), 229 – 232.

**Craw, K. G.** «Performance Assessment Practices: A Case Study of Science Teachers In A Suburban High School Setting». Doctoral Study, Columbia University, (2009), Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

**Hargeaves, A.** *Teaching in the Knowledge Society*. New York, published by Teacher college press, (2003).

**Jackson, M.** «Elementary classroom assessment practices: Method, Application, and Influence». Doctoral study, Walden University, Minnesota, USA (2009). Retrieved August 23, 2009 from ProQuest.

**Lanting, A, Y.** *«An Empirical Study of District – Wide K – 2 Performance Assessment Program: Teacher Practices, Information Gained, and Use of Assessment Results»*. Dissertation Abstracts, PH*D,* University of Illinois At Urbana – Champaign, USA, (2000).

**Supporting Jordan's Education.** ERfKE Components, Retrieved from http://www.erfke.ca/?q =node/6. (n.d).

**The world Bank Group [World Bank].** «*Constructing Knowledge Societies Direction in Development*». Washington DC, Retrieved from http //:www.1/world Bank. Org/ Education/Lifelong – Learning /overview.asp on 20 – 12 – 2009.

**Van Weert, T.** Lifelong learning in knowledge society: Implications for education. In T. J. van Weert (Ed.), Education and the knowledge society: Information technology supporting human development (pp. 15 – 25). Boston: Kluwer Academic Publishing (2005).

# Knowledge of Instruction and Evaluation Strategies Based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and Practicing these Strategies as Perceived by Ministry of Education Teachers in Jordan

*** Haidar I. Zaza; ** Mustafa Q. Heilat; *** Mohammed A. Al – qudah**
**Assistance Professor, Educational Dept, The University of Jordan*
*Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:11942*
*E – mail: h.zaza@ju.edu.jo*
***Assistance Professor, Educational Dept, AL – balqa Applied University*
*Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:942303*
*E – mail: mustafa_heilat@yahoo.com*
****Associate Professor, Educational Foundation & Administration Dept, The University of Jordan*
*Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: University of Jordan, Postal Code:11942*
*E – mail: Mo.qudah@ju.edu.jo*
(Received 21/1/1430H; accepted for publication 9/11/1431H.)

**Key words:** Knowledge & Practicing, Knowledge Economy, Instruction & Evaluation Strategies, Assessment Practices.
**Abstract.** This study aimed at showing Knowledge of instruction and evaluation strategies based Education Reform for the Knowledge Economy (ERfKE) and practicing these strategies by Ministry of Education Teachers in Jordan. The sample consists of 807 teachers (435 male, 372 female) were selected randomly by clustered sampling. The findings revealed that the degree of teacher Knowledge and practicing of instruction and evaluation strategies is moderate. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to sex and experience favored to female and teachers who have 5 years and more. But there were no statistical differences in the degree of teacher Knowledge of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization. The findings also indicated that there were statistically significant differences ($\alpha < 0, 05$) in the degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to experience favored to teachers who have 5 years and more. However, there were no statistical differences in the total degree of teacher practicing of instruction and evaluation strategies attributed to teacher's specialization and sex.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٦٥٣-٦٩٦، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

# تتبع الرخص «حكمه وصوره»

**وليد بن علي بن عبد الله الحسين**

*الأستاذ المشارك بقسم أصول الفقه في كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة القصيم*

*القصيم - بريدة، المملكة العربية السعودية، ص.ب واصل ٨٧٥٠ مخطط الرواف*

*E-mail: walid517@hotmail.com*

(قدم للنشر في ٢٢/٢/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٣/٢/١٤٣١هـ)

**الكلمات المفتاحية**: تتبع الرخص، حكم تتبع الرخص، صور تتبع الرخص.

**ملخص البحث**. فقد كثر في هذا الزمان الذين يتتبعون رخص المذاهب بحثاً عن أسهل الأقوال وأخفها، وقد تناولت هذا البحث وفق المباحث الآتية:

- المبحث الأول: في بيان معنى تتبع الرخص.
- المبحث الثاني: في بيان حكم تتبع الرخص، ذكرت الأقوال في المسألة، وأدلة كل قول، والترجيح.
- المبحث الثالث: في بيان منشأ الخلاف في تتبع الرخص، وقسمته إلى ثلاثة مطالب هي: حكم الالتزام بمذهب معين، وحكم الانتقال بين المذاهب، وحكم التلفيق.
- المبحث الرابع: في بيان صور تتبع الرخص، وفيه مطلبان: الأول ذكرت فيه صور تتبع الرخص عند المفتي، والثاني في صور تتبع الرخص عند المستفتي.
- المبحث الخامس: في بيان موقف المستفتي من تعارض الفتوى، ومتى يجوز له أن يتخير بينها.
- المبحث السادس: في بيان حكم استفتاء من عرف بالفتوى بالقول الأسهل.
- وفي الخاتمة: أوجزت فيها أهم النتائج التي توصلت إليها.

## مقدمة

إن الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمداً عبده ورسوله، أما بعد:

فقد أصبح الأخذ بالرخص الشرعية في هذا الزمان حديث العصر، ومحل سؤالٍ عند كثير من

الناس، والتبس على كثيرٍ منهم، فكثر في هذا الزمن المتتبعون لرخص العلماء متبعين في ذلك ما تهواه نفوسهم، ويعتبرون هذا ديناً، فتجد أحدهم يأخذ بأيسر الأقوال وأهونها على نفسه دون أن يستند إلى دليلٍ شرعي، وتراه يأخذ بقول ذلك العالم في تلكم المسألة؛ لأن قوله أخف الأقوال وأسهلها، ويخالفه في مسائل أخرى كثيرة؛ لأنها لا توافق هواه، وتجدُ من يستفتي في المسألة الواحدة مفتين عدة، حتى يجد القول الذي يوافق هواه، لاسيما مع كثرة المفتين، وسهولة الاتصال بهم، فأصبح الحاكم عند هؤلاء هو ما تهواه نفوسهم، وليس اتباع الدليل الشرعي، فانتهك الحرام، وترك الواجب، تعلقاً برخصٍ زائفة.

وربما احتج أحدهم بأنه أخذ بهذا القول متبعاً لرأي من أفتاه في المسألة، وأن هذا هو فرضه، مع أنه في حقيقة أمره متبع لهواه، حيث اتبع الحكم الموافق لما تهواه نفسه، وليس هذا الأمر حديثاً بل هو قديم، فمن الشروط التي اشترطها بعض الأصوليين في بعض المسائل عدم تتبع رخص المذاهب.

وليس تتبع الرخص مختصاً بالمستفتي، بل قد يقع من المفتي، فوجد من يتساهل في الفتوى، فيفتي بأسهل الأقوال دون التزامٍ بالنص الشرعي، ومن يلتقط الآراء الشاذة، ويتبنى الأقوال المهجورة.

ومما حداني إلى بحث هذا الموضوع ما يأتي:

**أولاً**: أهمية الموضوع كما سبق، نظراً لكثرة وقوعه بين الناس، وانتشاره في الوقت المعاصر، سيما مع تيسر الوصول إلى المفتين، وبروز من هو ليس أهلاً للفتوى في قنوات الإعلام المتنوعة.

**ثانياً**: إن الموضوع لم يفرد ببحثٍ مستقلٍ حسب علمي، فقد تناول الأصوليون حكم تتبع الرخص عند بحثهم موضوعات الاجتهاد والتقليد، دون بيانٍ للصور التي تعد من تتبع الرخص.

وأما الدراسات المعاصرة فلم أجد حسب ما اطلعت عليه من أفرد هذه المسألة ببحثٍ مستقل، لاسيما فيما يتعلق ببيان صور تتبع الرخص عند المفتي والمستفتي، مما يؤكد أهمية بحث هذه المسألة، وبيان موضع الاتفاق والاختلاف، وبيان صورها، وما يتعلق بها، أو ينبني عليها من مسائل.

فهذا البحث يهدف إلى بيان حكم تتبع رخص المذاهب، ومعرفة الصور التي يوصف فاعلها بأنه متتبع للرخص، وأحكام المسائل المتعلقة بتتبع الرخص.

**خطة البحث**

تضمنت خطة البحث ستة مباحث، وخاتمة، كالآتي:

- المبحث الأول: معنى تتبع الرخص.
- المبحث الثاني: حكم تتبع الرخص: وفيه ثلاثة مطالب:
  - المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
  - المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
  - المطلب الثالث: الترجيح.
- المبحث الثالث: منشأ الخلاف في تتبع الرخص:

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: حكم الالتزام بمذهب معين.
- المطلب الثاني: حكم الانتقال بين المذاهب.
- المطلب الثالث: حكم التلفيق بين المسائل.

• المبحث الرابع: صور تتبع الرخص: وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: صور تتبع الرخص عند المفتي.
- المطلب الثاني: صور تتبع الرخص عند المستفتي.

• المبحث الخامس: موقف المستفتي من تعارض الفتوى: وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
- المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
- المطلب الثالث: الترجيح.

• المبحث السادس: استفتاء من عرف بالفتوى بالأسهل.

• الخاتمة.

• فهرس المصادر والمراجع.

**منهج البحث**

سرت في كتابة البحث وفق المنهج الآتي:

١ – قمت بجمع المادة العلمية من مصادرها الأصلية.

٢ – عرفت بالمصطلحات الواردة في البحث وفقاً للمنهج العلمي.

٣ – عزوت الآيات القرآنية إلى سورها مبيناً أرقامها.

٤ – خرجت الحديث من مصادره الأصلية، فما كان في الصحيحين اكتفيت بتخريجه منهما، وما لم يكن فيهما خرجته من المصادر الأخرى مع ذكر حكم أئمة الحديث فيه.

٥ – وثقت المعاني اللغوية والاصطلاحية والأقوال من المصادر الأصلية.

٦ – ذكرت الأقوال في المسألة الخلافية مع نسبة كل قول إلى قائله، وذكر أدلة كل قول، وترجيح ما أرى رجحانه مبيناً سبب الترجيح.

٧ – ترجمت للأعلام الوارد ذكرهم في البحث مع العناية باختصار الترجمة، عدا المشهور منهم.

أسأل الله أن يوفقني فيه للسداد والصواب، وأن يغفر لي ما كان فيه من خطأٍ، أو تقصير، والله تعالى أعلم، وصلى الله وسلم على نبينا محمدٍ، وعلى آله وصحبه وسلم.

## المبحث الأول

## معنى تتبع الرخص

مصطلح تتبع الرخص يتكون من لفظين هما:

**الأول**: تَتَبُّع: وهو مصدر للفعل تَبَعَ، يقال: تَبَعَ تَبَعاً وتَتَبُّعاً، ويطلق التَّتَبُّع في اللغة على التُّلُوِّ والقفو، يقال: تبعتُ فلاناً إذا تلوته ولحقته، وتَتَبَّع الأمر بمعنى طلبه وسارَ في أثرهِ،

وتَتَبَّع الشيء: تَطَلَّبه متتبِّعاً له[١].

ويطلق التتبُّع على تطلُّب الشيء والسير في أثره، والتَّتَبُّع في مُهلة، يقال: فلانٌ يتتبَّع مساوئ فلان، بمعنى يستقصي في البحث عن مساوئه وعيوبه[٢].

**الثاني**: الرُّخَص: وهي جمع رخصة، وتطلق في اللغة على السهولة واليسر، والرخصة في الأمر خلاف التشديد[٣].

وعرَّف الأصوليون الرخصة في الاصطلاح بتعاريف عدة، وهي متقاربة في المعنى، ومن أبرزها تعريف ابن السبكي[٤]، وهو: الحكم الشرعي الذي تغير إلى سهولةٍ لعذرٍ مع قيام السبب للحكم الأصلي[٥].

**مصطلح تتبع الرخص:**

مصطلح تتبع الرخص من المصطلحات التي تحتاج إلى تحريرٍ وبيان؛ ليتبين حقيقة المتتبع للرخص الذي فسَّقه بعض الأصوليين.

وقد عرف الأصوليون مصطلح تتبع الرخص: بأن يأخذ من كل مذهبٍ ما هو الأسهل عليه فيما يقع من المسائل[٦].

ويؤخذ على هذا التعريف أنه قصر تتبع الرخص على المستفتي، وتتبع الرخص يصدر من المفتي، ومن المستفتي.

ويمكن تعريف تتبع الرخص ليشمل المفتي والمستفتي، فأقول هو:

«الأخذ بأيسر الأقوال دون مستندٍ شرعي».

**شرح التعريف:**

(الأخذ): أي بأن يأخذ ويعتد به، ويقع ذلك من المفتي، ومن المستفتي.

(بأيسر الأقوال): أي أخف الأقوال وأسهلها.

(دون مستندٍ شرعي): أي دون أن يكون اعتباره للقول والأخذ به لموجب شرعيٍ، من ترجيحٍ، أو تقليدٍ معتبر، وإنما كان الأخذُ به مبنياً على اتباع الهوى، أو بقصد التشهي، أو غير ذلك من الأسباب.

فتبين بهذا أن حقيقة تتبع الرخص تطلقُ على من يكون سبب اعتباره للقول هو لكونه أيسرَ الأقوال وأخفها، دون اعتبار موجبٍ شرعي، من ترجيحٍ، أو

---

(١) ينظر: ابن فارس، د.ت، ٣٦٢/١ (تبع)؛ الرازي، ١٤١٦هـ، ص٤٥ (تبع).

(٢) ينظر: ابن منظور، ١٤١٢هـ، ٢٧/٨ – ٢٨ (تبع).

(٣) ينظر: ابن فارس، د.ت، ٥٠٠/٢ (رخص)؛ وابن منظور، ١٤١٢هـ، ٤٠/٧ (رخص).

(٤) أبو نصر عبدالوهاب بن علي بن عبدالكافي، الشافعي، السبكي نسبة إلى قرية سبك بمصر، ولد بالقاهرة سنة ٧٢٧هـ، ومن مؤلفاته: جمع الجوامع، والإبهاج في شرح المنهاج، ورفع الحاجب عن مختصر ابن الحاجب، والأشباه والنظائر، ومنع الموانع على جمع الجوامع، توفي سنة ٧٧١هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٢٠٩/٣؛ وبقا، ١٤١٤هـ، ٤٩/١.

(٥) ينظر: ابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٥.

(٦) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣٢٥/٦؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ وابن السبكي، ١٤١٨هـ، ٦١٧/٢؛ والجكني، ١٤٢٣هـ، ص٤٦٠.

تقليدٍ معتبر، وإنما بقصد الأخذ بالأسهل بانتقاء أخف الأقوال، فهو بهذا يكون متبعاً لما تهواه نفسه، ولذا عبر الغزالي[٧] بلفظ «التقاط» حيث قال: «تخيرُ أطيب المذاهب، وأسهلُ المطالب بالتقاط الأخف، والأهون من مذهب كل ذي مذهب، محال»[٨].

ولفظ التتبع يدلُّ على مبالغة المتتبع للرخص في البحث عن أيسر الأقوال والأخذ به، وأن هذا هو دأبه وديدنه في جلِّ أو أغلب المسائل، لأن لفظ التتبع في اللغة يدلُ على المبالغة في استقصاء الشيء، والبحث عنه.

ولا يدخل في تتبع الرخص الأخذ بالرخصة المشروعة، والتي عرفها الأصوليون بقولهم: «ما شرع لعذرٍ شاق، استثناءً من أصلٍ كليٍ يقتضي المنع»[٩]، كالتيمم، والمسح على الخفين، وأكل الميتة للمضطر، ونحوها، مما لا خلاف بين العلماء في الأخذ بها إذا توفرت الشروط، وانتفت الموانع.

وللأخذ بالقول الأخف صورٌ عدة، منها ما هو جائز، ومنها ما هو محرم، سيأتي بيانها.

(٧) أبو حامد محمد بن محمد بن أحمد الغزالي، الشافعي، ولد بطوس سنة ٤٥٠هـ، ومن مؤلفاته: إحياء علوم الدين، والمستصفى، والمنخول، وشفاء الغليل، وأساس القياس، والوجيز، توفي سنة ٥٠٥هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ١٠/٤؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ٧٩/٢؛ والزركلي، د.ت، ٢٢/٧.

(٨) الغزالي، ١٤٠٠هـ، ص٤٩٤.

(٩) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٢٦٨/١.

## المبحث الثاني

## حكم تتبع الرخص

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
- المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
- المطلب الثالث: الترجيح.

### المطلب الأول: الأقوال في المسألة

اختلف الأصوليون في حكم تتبع الرخص على قولين:

**القول الأول:** تحريم تتبع الرخص.

وقال بهذا القول جمهور الأصوليين، من المالكية[١٠]، والشافعية[١١]، والحنابلة[١٢].

ونقل ابن عبدالبر[١٣] الإجماع على ذلك، فقد

(١٠) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١٠/٤.

(١١) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٤/٥؛ والغزالي، ١٤٠٠هـ، ص٤٩٤؛ وابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٢٣؛ والزركشي، د.ت، ٣٢٥/٦.

(١٢) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٥١٨؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٣/٤؛ وابن اللحام، ١٤٢٢هـ، ص ١٦٨؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٧/٤.

(١٣) أبو عمر يوسف بن عبدالله بن محمد بن عبدالبر القرطبي، المالكي، ولد بقرطبة سنة ٣٦٨هـ، ومن مؤلفاته: التمهيد لما في المؤطأ من المعاني والأسانيد، والاستذكار، وجامع بيان العلم وفضله، توفي سنة ٤٦٣هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٥٣/١٨؛ وابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص٤٤٠.

نقل عن سليمان التيمي[١٤] أنه قال: «لو أخذت برخصة كل عالمٍ، اجتمع فيك الشر كله»، قال ابن عبدالبر: «هذا إجماعٌ لا أعلمُ فيه خلافاً»[١٥].

وذكر أبو المظفر السمعاني[١٦] أن المتسهل لطلب الرخص متجوزٌ في دينه، متعدٍّ لحق الله — عز وجل —[١٧]، ووصف المرداوي[١٨] من يفعل ذلك بالزندقة، حيث قال: «يحرمُ على العامي[١٩] تتبع الرخص، وهو أنه كلما وجد رخصةً في مذهبٍ عمل بها، ولا يعمل بغيرها في ذلك المذهب، بل هذه الفعلة زندقةٌ من فاعلها، فإن القائل بهذه الرخصة في هذا المذهب، لا يقول بتلك الرخصة الأخرى»[٢٠].

واختلف القائلون بتحريم تتبع الرخص في تفسيقه، فذهب الإمام أحمد في روايةٍ، ويحيى القطان[٢١]، إلى تفسيق المتتبع للرخص، حيث قال ابن تيمية: «إذا جُوِّز للعامي أن يقلد من شاء، فالذي يدل عليه كلام أصحابنا وغيرهم أنه لا يجوز له أن يتتبع الرخص مطلقاً، فإن أحمد أثر مثل ذلك عن السلف وأخبر به، فروى عبدالله بن أحمد عن أبيه قال: سمعت يحيى القطان يقول: لو أن رجلاً عمل بكل رخصة، بقول أهل المدينة في السماع، يعني في الغناء، وبقول أهل الكوفة في النبيذ وبقول أهل مكة في المتعة لكان فاسقاً»[٢٢].

---

(١٤) أبو المُعتمِر سليمان بن طرْخان التَّيمي البصري، نزل في بني تميمٍ فقيل له: التيمي، ولد سنة ٤٦هـ، كان محدثاً، وهو من التابعين الكبار، توفي بالبصرة سنة ١٤٣هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٩٥/٦؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٢١٢/١.

(١٥) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢، وقد رد الحنفية دعوى الإجماع. ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(١٦) أبو المظفر منصور بن محمد بن عبدالجبار المروزي السمعاني، الحنفي ثم الشافعي، ولد بمرو في خراسان سنة ٤٢٦هـ، ومن مؤلفاته: قواطع الأدلة في أصول الفقه، وتفسير القرآن الكريم، توفي سنة ٤٨٩هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١١٤/١٩؛ والزركلي، د.ت، ٢٤٣/٨.

(١٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٣/٥.

(١٨) أبو الحسن علي بن سليمان بن أحمد المرداوي نسبة إلى بلدة «مردا» في فلسطين، الدمشقي، الحنبلي، ولد سنة ٨١٧هـ، ومن مؤلفاته: تحرير المنقول وتهذيب الأصول، والتحبير شرح التحرير، والإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، والتنقيح المشبع في تحرير أحكام المقنع، وتصحيح الفروع، توفي سنة ٨٨٥هـ. ينظر: السخاوي، د.ت، ٢٢٥/٥؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٤٠/٧؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ٧٣٦/١.

(١٩) العامي: هو الذي لا يعرف طرق الأحكام، حيث قسم الأصوليون الناس إلى قسمين: علماء، وعامة، والعامي= يشمل العامي الصرف، ومن لم يبلغ درجة الاجتهاد على الصحيح؛ لأنه عامي في معرفة ما يوجب الحكم. ينظر: الباجي، ١٤٠٩هـ، ص٦٣٥؛ والقرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٤٤؛ وابن جزي، ١٤١٤هـ، ص٤٥٥؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٩/٨؛ والرهوني، ١٤٢٢هـ، ٢٩٣/٤.

(٢٠) المرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٩٠/٨.

(٢١) أبو سعيد يحيى بن سعيد بن فرُّوخ البصري القطان مولى بني تميم، كان محدثاً، ولد سنة ١٢٠هـ، روى عنه الإمام أحمد وقال عنه: «ما رأيت بعيني مثل يحيى القطان»، توفي سنة ١٩٨هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ١٧٥/١٥؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٥٥/١.

(٢٢) آل تيمية، د.ت، ص٥١٨ — ٥١٩.

ويقول ابن مفلح[٢٣]: «ولا يجوز للعامي تتبع الرخص، وذكره ابن عبدالبر إجماعاً، ويفسق عند أحمد، والقطان، وغيرهما»[٢٤].

ويقول ابن النجار[٢٥]: «ويفسق به، أي بتتبع الرخص؛ لأنه لا يقول بإباحة جميع الرخص أحدٌ من علماء المسلمين، فإن القائل بهذه الرخصة في هذا المذهب، لا يقول بالرخصة التي في غيره»[٢٦].

وحمل القاضي أبو يعلى[٢٧] تفسيق الإمام أحمد لمتتبع الرخص على المتأول، أو المقلد، فقال: «هذا محمولٌ على أحد وجهين: إما أن يكون من أهل الاجتهاد ولم يؤده اجتهاده إلى الرخص، فهذا فاسق؛ لأنه ترك ما هو الحكم عنده واتبع الباطل، أو يكون عامياً، فأقدم على الرخص من غير تقليد، فهذا أيضاً فاسقٌ؛ لأنه أخلَّ بفرضه وهو التقليد، فأما إن كان عامياً فقلَّد في ذلك لم يفسق؛ لأنه قلَّد من يسوغ اجتهاده»[٢٨].

وتعقب ابن مفلح كلام القاضي، وقال: «فيه نظر»[٢٩].

وحمل الحنفية القول بتفسيق المتتبع للرخص على من يجتمع له من ذلك بما لم يقل بمجموعه مجتهد[٣٠].

وفي رواية عن الإمام أحمد أن المتتبع للرخص لا يفسق[٣١]، وقال بها ابن أبي هريرة[٣٢][٣٣].

**القول الثاني:** جواز تتبع الرخص.

وقال بهذا بعض الحنفية[٣٤].

---

(٢٣) أبو عبدالله محمد بن مفلح بن محمد بن مفرج المقدسي، الدمشقي، الحنبلي، ولد سنة ٧٠٨هـ، ومن مؤلفاته: أصول الفقه، والفروع، والآداب الشرعية، توفي بالصالحية سنة ٧٦٣هـ. ينظر: ابن مفلح (برهان الدين)، ١٤١٠هـ، ٥١٧/٢؛ وابن حجر، ١٣٩٢هـ، ٣٠/٥.

(٢٤) ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٣/٤.

(٢٥) أبو بكر محمد بن أحمد بن عبدالعزيز الفتوحي المصري الحنبلي، الشهير بابن النجار، ولد بالقاهرة سنة ٨٩٨هـ، ومن مؤلفاته: شرح الكوكب المنير، ومنتهى الإرادات في جمع المقنع مع التنقيح، توفي سنة ٩٧٢هـ. ينظر: ابن حميد، ١٤١٦هـ، ٨٥٤/٢؛ وكحالة، ١٣٨٠هـ، ٢٧٦/٨.

(٢٦) ابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٧/٤.

(٢٧) أبو يعلى محمد بن الحسين بن محمد بن خلف بن أحمد بن الفراء البغدادي، الحنبلي، ولد ببغداد سنة ٣٨٠هـ، ومن مؤلفاته: العدة في أصول الفقه، وأحكام القرآن، والخلاف الكبير، وغيرها كثير، توفي سنة ٤٥٨هـ. ينظر: الصفدي، ١٣٨١هـ، ٧/٣؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٠٦/٣.

(٢٨) آل تيمية، د.ت، ص٥١٩.

(٢٩) ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤.

(٣٠) ينظر: البهاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣.

(٣١) ينظر: ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٤/٤؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٨/٤.

(٣٢) أبو علي الحسن بن الحسين البغدادي الشافعي، كان قاضياً، ومن مؤلفاته: التعليق الكبير على مختصر المزني، توفي سنة ٣٤٥هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ٢٠٦/٢؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٣٥٨/١.

(٣٣) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣٢٥/٦؛ والمرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٩١/٨؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٩/٤.

(٣٤) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والأنصاري، =

يقول ابن أمير الحاج[٣٥]: «ويتخرج منه، أي من كونه كمن لم يلتزم، جواز اتباعه رخص المذاهب، أي أخذه من كل منها ما هو الأهون، فيما يقع من المسائل»[٣٦].

واشترط الحنفية لجواز تتبع الرخص ألا يكون للتلهي، كأن يعمل الحنفي بالشطرنج على رأي الشافعي، قصداً إلى اللهو[٣٧].

---

=١٤١٨هـ، ٢/٤٥٠.

نسب ابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٢٣ القول بالجواز إلى أبي إسحاق المروزي، وتعقب هذا أبو زرعة العراقي حيث قال: «وفيما نقله المصنف عن أبي إسحاق من جواز تتبع الرخص نظر، ففي الرافعي عنه أنه يفسق بتتبع الرخص، وعن ابن أبي هريرة لا يفسق، وكذا حكاه عنهما الحناطي في فتاويه، فكأنه انعكس مذهب أبي إسحاق على المصنف». أبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٣/٩٠٦. وقال جلال الدين المحلي: «الظاهر أن هذا النقل عنه سهو؛ لما روي عنه القول بتفسيقه». ابن السبكي، ١٤١٨هـ، ٢/٦١٧. وقال المرداوي: «ونقل عن أبي إسحاق جوازه، لكن الذي في فتاوى الحناطي عنه أنه قال: من تتبع الرخص فسق». المرداوي، ١٤٢١هـ، ٨/٤٠٩٠.

(٣٥) محمد بن محمد بن محمد بن حسن بن علي بن سليمان الحلبي، الحنفي، ويعرف بابن أمير الحاج، ولد بحلب سنة ٨٢٥هـ، ومن مؤلفاته: التقرير والتحبير في شرح تحرير ابن الهمام، توفي سنة ٨٧٦هـ. ينظر: السخاوي، د.ت، ٩/٢١٠؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٧/٣٢٨؛ وكحالة، ١٣٨٠هـ، ١١/٢٧٤.

(٣٦) ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٣/٤٦٩.

(٣٧) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٢/٤٥٠.

## المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة

### أولاً: أدلة القول الأول:

استدل القائلون بتحريم تتبع الرخص بالآتي:

**الدليل الأول:** قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ إِن كُنتُمۡ تُؤۡمِنُونَ بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۚ ﴾ (النساء: ٥٩).

**وجه الاستدلال:** إن الله – عز وجل – أمر عند التنازع والاختلاف بالرد إلى الله ورسوله، واختيار أحد الأقوال بالهوى والتشهي مضادٌ لذلك[٣٨].

يقول الشاطبي[٣٩]: «فإن في مسائل الخلاف ضابطاً قرآنياً ينفي اتباع الهوى جملةً، وهو قوله تعالى: ﴿ فَإِن تَنَٰزَعۡتُمۡ فِي شَيۡءٖ فَرُدُّوهُ إِلَى ٱللَّهِ وَٱلرَّسُولِ ﴾ (النساء: ٥٩)، وهذا المقلد قد تنازع في مسألته مجتهدان، فوجب ردها إلى الله والرسول، وهو الرجوع إلى الأدلة الشرعية، وهو أبعد من متابعة الهوى والشهوة، فاختياره أحد المذهبين بالهوى والشهوة مضادٌ للرجوع إلى الله والرسول»[٤٠].

**الدليل الثاني:** إن تتبع الرخص يفضي إلى مفاسد عظيمة، منها:

---

(٣٨) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤/٥٠١.

(٣٩) أبو إسحاق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي الغرناطي، المالكي، الشاطبي، ومن مؤلفاته: الموافقات في أصول الشريعة، والاعتصام، والإفادات والإنشاءات، توفي سنة ٧٩٠هـ. ينظر: مخلوف، ١٣٤٩هـ، ص٢٣١؛ والزركلي، د.ت، ١/٧٥.

(٤٠) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤/٥٠١.

١ – الاستهانة بالدين وحلُّ رباط التكليف، لأن المتتبع للرخص إنما يتبع ما تشتهيه نفسه، وقد ذكر الشاطبي أن من مقاصد الشريعة إخراج الإنسان من الانقياد للهوى[٤١].

٢ – الانسلاخ من الدين، لأن المتتبع للرخص يترك اتباع الدليل إلى اتباع الخلاف، وأكثر المسائل الفقهية مختلفٌ فيها، فما من محرم إلا ويوجد غالباً من يقول بإباحته.

٣ – مخالفة ما يعتقده، لأن المتتبع للرخص يتركُ ما يعتقد أنه الموافق للدليل، أو تقليد الأعلم والأفضل، إلى غيره، من أجل اتباع الأسهل والأخف[٤٢].

يقول الغزالي: «تخير أطيب المذاهب، وأسهل المطالب، بالتقاط الأخف والأهون من مذهب كل ذي مذهب، محالٌ لأمرين:

الأول: أن ذلك قريب من التمني والتشهي، وسيتسع الخرق على الراقع، فينسلُّ عن معظمِ مضايق الشرع بآحاد التوسعات التي اتفقت الأئمة في آحاد القواعد عليها.

الثاني: أن اتباع الأفضل متحتم، وإذا اعتقد تقدم واحدٌ تعيَّن عليه اتباعه، وترك ما عداه، وتخير المذهب يجرُّ لا محالة إلى اتباع الفاضل تارةً، والمفضول أخرى»[٤٣].

**ثانياً: أدلة القول الثاني:**

استدل المجيزون لتتبع الرخص بالآتي:

**الدليل الأول**: إن في تتبع الرخص طلباً لليسر والسهولة، وقد جاءت الشريعة بالتيسير، ومن النصوص التي تدل على يسر الشريعة وسماحتها:

١ – قوله تعالى: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلۡيُسۡرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلۡعُسۡرَ﴾ (البقرة: ١٨٥).

٢ – قوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيۡكُمۡ فِي ٱلدِّينِ مِنۡ حَرَجٍ﴾ (الحج: ٧٨).

٣ – قول عائشة – رضي الله عنها –: (ما خُيِّر رسول الله – صلى الله عليه وسلم – بين أمرين إلا أخذ أيسرهما ما لم يكن إثماً)[٤٤].

**وجه الاستدلال**: إن هذه الأدلة تدل على أن الشريعة مبنية على التيسير، ومن التيسير تتبع الرخصة، والأخذ بأخف الأقوال[٤٥].

---

(٤١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤٦٩/٢.

(٤٢) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١٣/٤ – ٥١٤؛ والزركشي، د.ت، ٣٢٤/٦؛ والبناني، ١٤١٨هـ، ٦١٧/٢.

(٤٣) الغزالي، ١٤٠٠هـ، ص٤٩٤.

(٤٤) رواه البخاري، ١٤١٩هـ، ص ٦٨٢، ح رقم (٣٥٦٠) في كتاب المناقب، باب: صفة النبي – صلى الله عليه وسلم –، ورواه مسلم، ١٤١٢هـ، ١٨١٣/٤، ح رقم (٢٣٢٧) في كتاب الفضائل، باب: مباعدته – صلى الله عليه وسلم – للآثام واختياره من المباح أسهله.

(٤٥) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ٣٩٦٥/٩؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

**نوقش الاستدلال**: إن هذه الأدلة تدل على أن التيسير من مقاصد التشريع، وهذا لا نزاع فيه، لكن لا يُسلَّم بأن تتبع الرخص من التيسير، لأن التيسير الوارد في الشرع هو الذي لا يتعارض مع أصول الشريعة، وليس تتبع الرخص واختيار الأسهل من الأقوال، بثابتٍ من أصول الشريعة؛ لأن تتبع الرخص ميلٌ مع أهواء النفوس، وقد جاءت الشريعة بالنهي عن اتباع الهوى، فكون الشريعة مبنيةً على التيسير لا يعني جواز التشهي والاختيار بين الأقوال؛ لأن ذلك يهدم الدين(٤٦).

**الدليل الثاني**: إن الأخذ بالقول الأخف لا يمنع منه مانعٌ شرعي، فللإنسان أن يسلك الأخف عليه إذا كان له إليه سبيل(٤٧).

يقول السرخسي(٤٨): «إذا أخذ العامي في كل مسألةٍ بقول مجتهد، قوله أخف عليه، لا أعلمُ ما يمنعُ من هذا، من النقل، أو العقل، وكون الإنسان يتبع ما هو أخف على نفسه، من قول مجتهدٍ، مسوغ له الاجتهاد، ما علمت من الشرع ذمه عليه»(٤٩).

(٤٦) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١١/٤.

(٤٧) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٤٨) أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي، نسبة إلى بلدة سَرَخس في خراسان، ومن مؤلفاته: أصول السرخسي، والمبسوط، وشرح السير الكبير، توفي سنة ٤٩٠هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٦٧/٣؛ والزركلي، د.ت، ٣١٥/٥.

(٤٩) السرخسي، ١٤٠٦هـ، ٢٥٨/٧.

**نوقش الدليل**: بعدم التسليم، لأن تتبع الرخص عملٌ بالهوى والتشهي، وقد نهى الشارع عن ذلك.

**المطلب الثالث: الترجيح**

الذي يظهر بعد النظر في أدلة الأقوال أن الخلاف في تتبع الرخص لم يقع على محلٍ واحد، فالقائل بتحريم تتبع الرخص قصد تلقط الرخص باختيار أيسر الأقوال دون دليل، وإنما بقصد الهوى والتشهي، والتحايل على الأحكام الشرعية، فهو يختار من كل مذهبٍ ما هو الأهون عليه، ولذا تجده يأخذ بالأقوال الشاذة والضعيفة، ويتتبع زلات العلماء، قاصداً بذلك أن يكون القول الذي أخذ به موافقاً لقولٍ في المسألة من دون ترجيحٍ معتبر، وهذا من الحكم بالتشهي واتباع الهوى الذي جاءت الشريعة بالنهي عنه، كما في قوله تعالى: ﴿فَلَا تَتَّبِعُوا الْهَوَىٰ﴾ (النساء: ١٣٥)، وقوله تعالى: ﴿وَمَنْ أَضَلُّ مِمَّنِ اتَّبَعَ هَوَاهُ﴾ (القصص: ٥٠)، وينطبق على هذا قول سليمان التيمي: «من تتبع الرخص فقد تزندق»(٥٠)، لكونه يفضي إلى الانحلال من الشريعة، وإلى اتباع الهوى.

يقول الشاطبي: «إن أحكام الشريعة تشتمل على مصلحةٍ كليةٍ في الجملة، وعلى مصلحةٍ جزئيةٍ في كل مسألةٍ على الخصوص، أما الجزئية فما يعرب عنها كل دليلٍ لحكمٍ في خاصته، وأما الكلية فهي أن يكون كل مكلفٍ تحت قانونٍ معينٍ من تكاليف الشرع، في

(٥٠) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢.

جميع حركاته وأقواله واعتقاداته، فلا يكون كالبهيمة المسيبة تعمل بهواها، حتى يرتاض بلجام الشرع، فإذا صار المكلف في كل مسألةٍ عنَّت له يتبع رخص المذاهب، وكل قولٍ وافق فيها هواه، فقد خلع ربقة التقوى، وتمادى في متابعة الهوى ونقض ما أبرمه الشارع»[٥١].

ولم يفتِ أحدٌ من العلماء بجواز هذا، بل قد أجمع العلماء على تحريمه ومنعه، كما نقل ذلك ابن عبدالبر[٥٢]، ونقل ابن حزم الإجماع على أنه لا يحلُّ لمفتٍ أن يحكم بما يشتهي[٥٣].

يقول ابن الصلاح[٥٤]: «واعلم أن من يكتفي بأن يكون في فتياه أو عمله موافقاً لقولٍ أو وجهٍ في المسألة، ويعمل بما شاء من الأقوال أو الوجوه، من غير نظرٍ في الترجيح ولا تقيُّدٍ به، فقد جهل وخرق الإجماع»[٥٥].

وقد صرح الحنفية الذين أجازوا تتبع الرخص بتحريم تتبع الرخص إذا كان للتلهي، فقال الأنصاري[٥٦] بعد أن ذكر القول بجواز تتبع الرخص: «لكن لا بد أن لا يكون اتباع الرخص للتلهي، كعمل حنفيٍ بالشطرنج على رأي الشافعي قصداً إلى اللهو، وكشافعي شرب المُثَلَّث[٥٧] للتلهي به، ولعل هذا حرامٌ بالإجماع؛ لأن التلهي حرامٌ بالنصوص القاطعة، فافهم»[٥٨].

وقد ذم الأصوليون من يتتبع الرخص تبعاً لهواه وما تشتهيه نفسه تاركاً اتباع النص الشرعي.

يقول ابن حزم في ذم الاختلاف وبيان طبقات المختلفين: «وطبقةٌ أخرى وهم قومٌ بلغت بهم رقة الدين، وقلة التقوى، إلى طلب ما وافق أهواءهم في قول كل قائل، فهم يأخذون ما كان رخصةً من قول كل عالم، مقلدين له، غير طالبين ما أوجبه النص عن الله – عز وجل –، وعن رسوله – صلى الله عليه وسلم –»[٥٩].

وقد أمر الله – عز وجل – عند حصول التنازع

---

(٥١) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٦٢/٢.

(٥٢) ينظر: ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٧/٢.

(٥٣) ينظر: ابن حزم، د.ت، ص٥١.

(٥٤) أبو عمرو عثمان بن عبدالرحمن بن عثمان الكردي الموصلي، الشافعي، ولد سنة ٥٧٧هـ، كان فقيهاً ومحدثاً، ومن مؤلفاته: أدب الفتوى وشروط المفتي وصفة المستفتي، والمقدمة في علوم الحديث، توفي سنة ٦٤٣هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٣٧/٥؛ والذهبي، ١٤١٣هـ، ١٤٠/٢٣.

(٥٥) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٨٧.

(٥٦) أبو العباس عبدالعلي بن نظام الدين اللكنوي الأنصاري، ولد سنة ١١٤٤هـ، ومن مؤلفاته: فواتح الرحموت شرح مسلم الثبوت، وشرح سلم العلوم في المنطق، ورسائل الأركان في الفقه، توفي سنة ١٢٢٥هـ. ينظر: البغدادي، ١٣٨٧هـ، ٥٨٦/١؛ وبقا، ١٤١٤هـ، ٢١٥/٢.

(٥٧) المُثَلَّث من الشراب: هو الذي طبخ من ماء العنب أو الزبيب، وذهب ثلثه، وبقي ثلثاه، فهو من المسكرات. ينظر: الماوردي، ١٤١٤هـ، ٤٠١/١٣؛ والجرجاني، ١٤١٣هـ، ص٢٥٧.

(٥٨) الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٥٩) ابن حزم، د.ت، ٦٥/٢.

بالرد إليه وإلى رسوله – صلى الله عليه وسلم –، وفي هذا إخراج الإنسان عن دائرة اتباع الهوى ليكون عبداً لله – عز وجل –.

وأما الانتقال من قول إلى قولٍ آخر، هو أسهل من القول الأول، لمسوغٍ شرعي، فهذا هو مراد القائلين بجواز تتبع الرخص، وهذا جائزٌ كما سيأتي، حيث إنهم نصوا على تحريم تتبع الرخص بقصد التلهي.

فخلاصة القول إن العلماء متفقون إذن على تحريم تتبع الرخص إذا كان بقصد الهوى والتشهي، ولم يرخص أحدٌ في ذلك، لأن مراد القائلين بجواز تتبع الرخص هو الانتقال في مسألة من قولٍ إلى قولٍ أسهل، وسيأتي بيان حكم ذلك.

ولتتبع الرخص بقصد التشهي واتباع الهوى الذي أجمع العلماء على تحريمه صورٌ تقع من المفتي، ومن المستفتي، سيأتي بيانها.

## المبحث الثالث

## منشأ الخلاف في تتبع الرخص

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: حكم الالتزام بمذهب معين.
- المطلب الثاني: حكم الانتقال بين المذاهب.
- المطلب الثالث: حكم التلفيق بين المسائل.

### المطلب الأول: حكم الالتزام بمذهب معين

يعود سبب الخلاف في مسألة تتبع الرخص إلى الخلاف في مسألة حكم التزام العامي بمذهبٍ معينٍ يأخذُ برخصه وعزائمه[٦٠]، لأن القول بعدم الالتزام بمذهب يفضي إلى تتبع رخص المذاهب.

**الأقوال في المسألة:**

اختلف الأصوليون في حكم التزام مذهبٍ معينٍ على الأقوال الآتية:

**القول الأول:** لا يلزم التمذهب بمذهب معين، بل يجوز الانتقال من مذهبٍ إلى آخر.

وقال بهذا جمهور الأصوليين من الحنفية[٦١]، والمالكية[٦٢]، والشافعية[٦٣]، والحنابلة[٦٤].

**القول الثاني:** يلزم التمذهب بمذهبٍ معين، فيلزم المستفتي أن يجتهد في اختيار مذهبٍ يقلده على التعيين.

(٦٠) ينظر: ابن الهمام، ١٤١٧هـ، ٤٦٩/٣؛ والبهاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٦١) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(٦٢) ينظر: ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢؛ وابن جزي، ١٤١٤هـ، ص٤٤٧؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٦٥٧.

(٦٣) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣١٩/٦؛ والأسنوي، د.ت، ٢٩٨/٣.

(٦٤) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٤٦٥؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٢/٤؛ والمرداوي، ١٤٢١هـ، ٤٠٨٧/٨؛ وابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٧٤/٤.

وقال به بعض المالكية[٦٥]، وبعض الشافعية[٦٦].

**القول الثالث:** التفريق بين عصر الصحابة والتابعين، وعصر الأئمة الأربعة، فيلزم التزام مذهب معين بعد الأئمة الأربعة لا قبلهم.

وقال بهذا الجويني[٦٧][٦٨].

**أدلة الأقوال في المسألة:**

**أدلة القول الأول:** استدل القائلون بعدم لزوم التزام مذهبٍ معينٍ بالآتي:

١ – إن الصحابة – رضي الله عنهم – لم ينكروا على العوام تقليد بعضهم من غير التزامٍ لمذهبه، بل كانوا يجوزون للعامي أن يستفتي من بعضهم في مسألة، ومن البعض الآخر في مسألةٍ أخرى، ولم ينقل عن أحدٍ منهم إنكار ذلك[٦٩].

يقول القرافي[٧٠]: «انعقد الإجماع على أن من أسلم، فله أن يقلد من شاء من العلماء بغير حجرٍ، وأجمع الصحابة – رضي الله عنهم – على أن من استفتى أبا بكر – رضي الله عنه –، وعمر – رضي الله عنه –، أو قلدهما، فله أن يستفتي أبا هريرة – رضي الله عنه –، ومعاذ بن جبل – رضي الله عنه –، ويعمل بقولهم من غير نكير»[٧١].

٢ – إن الواجب هو ما أوجبه الله – عز وجل –، أو رسوله – صلى الله عليه وسلم –، ولم يوجبا على أحدٍ أن يتمذهبَ بمذهب أحدٍ، فيقلده دون غيره، ولأن العامي لا يصح له مذهبٌ، ولو تمذهب به؛ لأن المذهب إنما يكون لمن له نوع نظرٍ واستدلال بالمذاهب على حسبه، وأما من لم يتأهل لذلك، بل قال أنا حنفيٌ أو شافعيٌ، لم يصر كذلك بمجرد قوله ذلك[٧٢].

٣ – إن اختلاف العلماء رحمة، ولو لزم العمل

(٦٥) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص٢٣٠؛ والشنقيطي، ١٤١٥هـ، ص٦٥٥.

(٦٦) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٣٩ – ١٤٠؛ وابن السبكي، ١٤٢١هـ، ص١٢٣؛ والزركشي، د.ت، ٣١٩/٦؛ وأبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٤/٣.

(٦٧) أبو المعالي عبدالملك بن عبدالله بن يوسف بن محمد الجويني، النيسابوري، الشافعي، ولد سنة ٤١٩هـ، ومن مؤلفاته: البرهان في أصول الفقه، والورقات، والإرشاد إلى قواطع الأدلة في أصول الاعتقاد، توفي سنة ٤٧٨هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٤٦٨/١٨؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٨٧/١.

(٦٨) ينظر: الجويني، ١٤١٢هـ، ٨٨٥/٢؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩١٩/٨.

(٦٩) ينظر: الهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزركشي، د.ت، ٣١٩/٦.

(٧٠) أبو العباس أحمد بن إدريس بن عبدالرحمن الصِّنهاجي، المصري، المالكي، الشهير بالقرافي لسكناه بمحلة القرافة بمصر، وأصله من صنهاج وهي بلدة تقع بالمغرب، ولد سنة ٦٢٦هـ، ومن مؤلفاته: تنقيح الفصول وشرحه، والفروق، والإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام، والذخيرة، توفي سنة ٦٨٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ٢٣٦/١؛ والزركلي، د.ت، ٩٤/١.

(٧١) القرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٣٢ – ٤٣٣.

(٧٢) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٣٩؛ والآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٧/٤؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٢/٤؛ وابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٤٦٨/٣؛ والأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

بمذهبٍ معينٍ لم يكن الاختلاف حينئذٍ رحمة، بل يكون نقمة[٧٣].

**دليل القول الثاني:** استدل القائلون بلزوم التزام مذهب معين بأن القول بجواز اتباع العامي لأي مذهبٍ شاء يفضي إلى أن يلتقط رخص المذاهب متبعاً هواه وما تشتهيه نفسه، فيتخير بين التحليل والتحريم، وبين الوجوب والجواز، وذلك يفضي إلى انحلال ربقة التكليف[٧٤].

وذكر صفي الدين الهندي[٧٥] أن القول بعدم التزام مذهبٍ معينٍ يقتضي نفي التكاليف، وعدم حصول فوائدها، وبين ذلك بقوله: «لأن أحد المجتهدين إذا قال بإباحة شيء، والآخر بتحريمه، فلو كان العامي غير متقيد بمذهب، بل له أن ينتحل أي مذهب شاء، كان مخيراً بين الحل والحرمة، فلا يتحقق الحل والحرمة عنده، بل يلزم أن تكون التكاليف بأسرها في حقه على التخيير، وفي ذلك إبطال للتكاليف»[٧٦].

**دليل القول الثالث:** استدل القائلون بلزوم التزام مذهب معين بعد الأئمة الأربعة لا قبلهم، بأن الناس قبل الأئمة الأربعة لم يدونوا مذاهبهم، ولم تكن الوقائع كثيرةً حتى يعرفَ مذهب كل واحدٍ منهم، وبعد أن دونت المذاهب واشتهرت، وعُرِف المرخِّص من المشدِّد في كل واقعة، فإن المستفتي لا ينتقل من مذهبٍ إلى مذهبٍ حينئذٍ إلا ركوناً إلى الانحلال والاستسهال[٧٧].

**الترجيح:** عند النظر في أدلة الأقوال نجد أن أصحاب كل قولٍ نظر إلى ما يفضي إليه القول الآخر، فالذين قالوا بلزوم التمذهب نظروا إلى ما يفضي إليه عدم الالتزام من تتبع رخص المذاهب، فقصدوا التحرز من الوقوع في تتبع الرخص.

والقائلون بعدم لزوم الالتزام نظروا إلى ما يفضي إليه القول بالالتزام من لزوم تقليد مجتهد بعينه، وعدم التنقل بين الأقوال والمذاهب، ولم يقل بهذا أحد.

والراجح — إن شاء الله تعالى — هو القول بعدم لزوم التمذهب بمذهبٍ معين، بل للمستفتي أن يستفتي من شاء، لكن من غير تلقطٍ للرخص، لإجماع العلماء على تحريم تتبع الرخص بقصد الهوى والتشهي، فله أن يسأل مفتياً في مسألة، ويسأل مفتياً آخر في مسألةٍ أخرى، وفي هذا جمع بين القولين.

---

(٧٣) ينظر: الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٢/٤٥٠.

(٧٤) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٠؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٧٦؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٧٢.

(٧٥) محمد بن عبدالرحيم بن محمد الشافعي، المعروف بالصفي الهندي، ولد سنة ٦٤٤هـ، ومن مؤلفاته: نهاية الوصول في دراية الأصول، والفائق، توفي بدمشق سنة ٧١٥هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ٥/٢٤٠؛ وابن حجر، ١٣٩٢هـ، ٤/١٣٤.

(٧٦) الهندي، ١٤١٦هـ، ٣/٣٩١٩ – ٣٩٢٠.

(٧٧) ينظر: الهندي، ١٤١٦هـ، ٨/٣٩٢٠؛ والزركشي، د.ت، ٦/٣١٩ – ٣٢٠.

يقول النووي[٧٨] : «الذي يقتضيه الدليل أنه لا يلزمه التمذهب بمذهب، بل يستفتي من شاء، أو من اتفق، لكن من غير تلقطٍ للرخص، ولعل من منعه لم يثق بعدم تلقطه»[٧٩].

ويقول ابن تيمية : «إذا نزلت بالمسلم نازلةٌ، فإنه يستفتي من اعتقد أنه يفتيه بشرع الله ورسوله، من أي مذهبٍ كان، ولا يجب على أحدٍ من المسلمين تقليد شخصٍ بعينه من العلماء في كل ما يقول، ولا يجب على أحدٍ من المسلمين التزام مذهب شخص معين، غير الرسول – صلى الله عليه وسلم – في كل ما يوجبه ويخبر به، بل كل أحدٍ من الناس يؤخذ من قوله ويترك إلا رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، واتباع الشخص لمذهب شخصٍ بعينه لعجزه عن معرفة الشرع من غير جهته، إنما هو مما يسوغ له، ليس مما يجب على كل أحدٍ إذا أمكنه معرفة الشرع بغير ذلك الطريق، بل كل أحد عليه أن يتقي الله ما استطاع، ويتطلب علم ما أمر الله به ورسوله»[٨٠].

ويقول ابن القيم : «العامي لا يتصور أن يصح له مذهب، ولو تصور ذلك لم يلزمه ولا لغيره، ولا يلزم أحداً قط أن يتمذهب بمذهب رجل من الأمة بحيث يأخذ أقواله كلها، ويدع أقوال غيره، وهذه بدعة قبيحة حدثت في الأمة، لم يقل بها أحدٌ من أئمة الإسلام»[٨١].

ويقول ابن إمام الكاملية[٨٢] : «إذا قلنا بالجواز – أي جواز اتباع أي إمام – فشرطه أن لا يتبع الرخص، بأن يختار من كل مذهب ما هو أهون عليه، بل يفسق بذلك»[٨٣].

**المطلب الثاني : حكم الانتقال بين المذاهب**

اختلف الأصوليون فيما لو التزم العامي مذهباً معيناً معتقداً رجحانه، هل يجوز له أن يخالف مذهبه في بعض المسائل، فيأخذ بمذهبٍ آخر، أم لا يجوز له ذلك، بمعنى أن يأخذ بالمذهب الحنفي مثلاً في مسألة، وبمذهب الشافعي في مسألةٍ أخرى.

---

(٧٨) أبو زكريا يحيى بن شرف بن مُري النووي الدمشقي الشافعي، ولد سنة ٦٣١هـ، ومن مؤلفاته: آداب الفتوى والمفتي والمستفتي، وروضة الطالبين، والمجموع شرح المهذب، ومنهاج الطالبين، وشرح صحيح مسلم، توفي سنة ٦٧٦هـ ولم يتزوج. ينظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ٣٢٢/١٣؛ وابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٦٥/٥؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٥٤/٥.

(٧٩) النووي، ١٤٠٥هـ، ١١٧/١١.

(٨٠) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٠٨/٢٠ – ٢٠٩.

(٨١) ابن القيم، ١٤١١هـ، ٢٠٢/٤.

(٨٢) أبو عبدالله محمد بن محمد بن عبدالرحمن بن علي بن يوسف الشافعي، يعرف بابن إمام الكاملية؛ لأن أباه كان يلي المدرسة الكاملية، ولد بالقاهرة سنة ٨٠٨هـ، ومن مؤلفاته: تيسير الوصول إلى منهاج الأصول، وشرح مختصر ابن الحاجب، توفي سنة ٨٧٤هـ. ينظر: الشوكاني، د.ت، ٢٤٤/٢؛ والزركلي، د.ت، ٤٨/٧.

(٨٣) ابن إمام الكاملية، ١٤٢٣هـ، ٣٤٦/٦.

وقد نقل بعض الأصوليين الإجماع[٨٤] على أن العامي إذا عمل بقول المفتي، فليس له الرجوع إلى قول غيره، وعلى هذا يكون محل الخلاف في المسألة هو في جواز التقليد قبل العمل بقول المفتي، وأما إذا قلد مجتهداً في مسألةٍ وباشرها، فليس له تقليد غيره فيها بالإجماع.

واعترض بعض الأصوليين على نقل الإجماع، فقال الزركشي[٨٥]: «ففي كلام غيرهما ما يقتضي جريان الخلاف بعد العمل أيضاً، وكيف يمتنع إذا اعتقد صحته، لكن وجه ما قالاه أنه بالتزامه مذهب إمامٍ مكلفٍ ما لم يظهر غيره، والعامي لا يظهر له بخلاف المجتهد»[٨٦].

والذي يظهر أن الخلاف شامل قبل العمل وبعده.

**الأقوال في المسألة:**

اختلف الأصوليون في هذه المسألة على الأقوال الآتية:

**القول الأول**: لا يجوز الانتقال مطلقاً؛ لأن قول كلِ إمامٍ مستقلٌ بآحاد الوقائع، فلا ضرورة إلى الانتقال إلا التشهي، ولأن ذلك يفضي إلى اتباع الرخص والتلاعب بالدين[٨٧].

**القول الثاني**: يجوز الانتقال إلى مذهبٍ آخر[٨٨]؛ لأن الصحابة - رضي الله عنهم - لم يوجبوا على العوام تعيين المجتهدين، بل كانوا يقلدون مجتهداً في حكم، ويقلدون غيره في حكمٍ آخر، ولم يُنكر ذلك عليهم[٨٩].

**القول الثالث**: يجوز الانتقال في المسائل التي لا يتصل عمله بها بمذهبه الأول، ولا يجوز الانتقال في المسائل التي يتصل عمله بها بمذهبه الأول؛ لأنها مبنية على المذهب الأول، وقال بهذا الآمدي[٩٠][٩١].

---

(٨٤) ممن نقل الإجماع: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤؛ وابن الحاجب، ١٤٠٥هـ، ص٢٢٢؛ وابن التلمساني، ١٤١٩هـ، ٤٥٤/٢؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ١٣٨١/٥؛ والأسنوي، د.ت، ٢٩٨/٣.

(٨٥) أبو عبدالله محمد بن عبدالله بن بهادر الزركشي، المصري، الشافعي، ولد سنة ٧٤٥هـ، ومن مؤلفاته: البحر المحيط في أصول الفقه، وتشنيف المسامع شرح جمع الجوامع، والمنثور في القواعد، والبرهان في علوم القرآن، توفي سنة ٧٩٤هـ. ينظر: ابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٣٣٥/٦؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ١٧٤/٢.

(٨٦) الزركشي، د.ت، ٣٢٤/٦.

(٨٧) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزركشي، د.ت، ٣٢٠/٦ - ٣٢٢، وأبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٥/٣.

(٨٨) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٢٠/٨؛ والزركشي، د.ت، ٣٢٠/٦ - ٣٢٢؛ وأبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٥/٣.

(٨٩) ينظر: البابرتي، ١٤٢٦هـ، ٧٣٢/٢.

(٩٠) أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد بن سالم التغلبي الآمدي، نسبة إلى بلدة آمد، ولد سنة ٥٥١هـ، كان حنبلياً، ثم صار شافعياً، ومن مؤلفاته: الإحكام في أصول الأحكام، ومنتهى السول في علم الأصول، وغاية المرام في علم الكلام، توفي سنة ٦٣١هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٢٩/٥؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٩٣/٣.

(٩١) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٨/٤.

**القول الرابع:** يجوز الانتقال إذا غلب على ظنه أن بعض المسائل أقوى من مذهبه.

**القول الخامس:** لا يجوز الانتقال في كل ما ينقض فيه حكم الحاكم؛ لأنه لم يجب نقضه إلا لبطلانه، ويجوز الانتقال فيما لا ينقض فيه حكم الحاكم؛ لأنه نوع من اللطف والتوسعة على المكلف، وقال به بعض المالكية[٩٢].

وينقض حكم الحاكم إذا خالف الإجماع، أو القواعد الكلية، أو النص، أو القياس الجلي[٩٣].

يقول العز بن عبدالسلام[٩٤]: «من قلد إماماً من الأئمة، ثم أراد تقليد غيره، فهل له ذلك، فيه خلاف، والمختار التفصيل، فإن كان المذهب الذي أراد الانتقال إليه مما ينقض فيه الحكم، فليس له الانتقال إلى حكمٍ يجب نقضه؛ فإنه لم يجب نقضه إلا لبطلانه، فإن كان المأخذان متقاربين، جاز التقليد والانتقال؛ لأن الناس لم يزالوا من زمن الصحابة – رضي الله عنهم – إلى أن ظهرت المذاهب الأربعة يقلدون من اتفق من العلماء، من غير نكيرٍ من أحدٍ يعتبر إنكاره، ولو كان ذلك باطلاً لأنكروه، وكذلك لا يجب تقليد الأفضل وإن كان هو الأولى»[٩٥].

**القول السادس:** يجوز الانتقال بين المذاهب بشروطٍ ثلاثة:

١ – ألا يجمع بينها على وجهٍ يخالف الإجماع، كمن تزوج بغير صداق ولا ولي ولا شهود، فهذه الصورة لم يقل بها أحد.

٢ – أن يعتقد فيمن يقلده الفضل.

٣ – ألا يتتبع رخص المذاهب[٩٦].

**الترجيح:** بعد النظر في أدلة الأقوال والموازنة بينها نجد د أن القول بعدم جواز الانتقال مطلقاً يخالف مذهب جمهور العلماء من جواز استفتاء العامي من شاء من المفتين؛ لأن هذا القول يجيز الانتقال من مذهبٍ إلى مذهبٍ آخر، كما قال ابن تيمية: «ذهب بعض أصحابنا، والشافعية، إلى أن العامي إذا انتحل مذهباً، لا يجوز له الانتقال عنه في سائر الأشياء، والذي عليه الجمهور منا، ومن سائر العلماء أن العامة أيَّ الأقاويل أخذوا، فلا حرج في ذلك»[٩٧]، وأما

(٩٢) ينظر: ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢؛ والقرافي، ١٤١٦هـ، ٣٩٦٥/٩.

(٩٣) ينظر: ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢؛ والقرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٣٢.

(٩٤) أبو محمد عبدالعزيز بن عبدالسلام بن القاسم بن الحسن بن محمد الدمشقي الشافعي، الملقب بعز الدين، ولد بدمشق سنة ٥٧٧هـ، ومن مؤلفاته: قواعد الأحكام في مصالح الأنام، والقواعد الصغرى، ومجاز القرآن، والإلمام في بيان أدلة الأحكام، توفي بمصر سنة ٦٦٠هـ. ينظر: ابن كثير، ١٤١٦هـ، ٢٧٤/١٣؛ والزركلي، د.ت، ٢١/٤.

(٩٥) ابن عبد السلام، ١٤١٩هـ، ٣٠٤/٢.

(٩٦) ينظر: القرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٣٢؛ والقرافي، ١٤١٦هـ، ٣٩٦٤/٩؛ وابن جزي، ١٤١٤هـ، ص٤٥٠.

(٩٧) آل تيمية، د.ت، ص٤٧٢.

الأقوال الأخرى فقد حاولت الجمع بين القول بالجواز وبعدمه بالتفصيل.

ولعل القول الراجح – والله تعالى أعلم – هو القول بجواز انتقال العامي من مذهبٍ إلى آخر، إذا كان يعتقد رجحان المذهب الذي انتقل إليه على مذهبه، وكان انتقاله لمسوغٍ شرعي، لا بقصد اتباع الأسهل وتلقط رخص المذاهب[٩٨]، كأن ينتقل لمذهبٍ لرجحان دليله وقوته، أو لتقليد المفتي الأعلم، أو الانتقال للمذهب الأحوط.

وأما إن كان انتقاله لمجرد اتباع الهوى، والتلهي، واتباع الأسهل، والتخير بين الأقوال، فهذا لا يجوز، مثل أن يكون طالباً للشفعة – مثلاً – فيعتقدها أنها حقٌ له، ثم إذا طلبت منه اعتقدها أنها ليست ثابتة[٩٩].

فإن الانتقال من مذهبٍ إلى آخر له أسبابٌ عديدة، ويختلف الحكم بحسب اختلاف قصد المستفتي من الانتقال، وقد قسم بعض الأصوليين الملتزم لمذهبٍ إذا أراد الانتقال عنه إلى غيره إلى الأحوال الآتية:

**الأولى**: أن يعتقد رجحان المذهب الآخر في تلك المسألة، بأن ترجح لديه دليله، فيجوز الانتقال، اتباعاً للراجح في ظنه.

**الثانية**: أن يقصد بالانتقال الاحتياط لدينه، بأن يكون المذهب الذي يريد أن ينتقل إليه يقتضي التشديد، فيجوز الانتقال.

**الثالثة**: أن يقصد بالانتقال الرخصة فيما هو محتاجٌ إليه لحاجةٍ أو ضرورة، فيجوز ذلك؛ للحاجة أو الضرورة.

**الرابعة**: أن يقصد بالانتقال مجرد الرخصة، من غير أن يغلب على ظنه رجحانه، ومن غير حاجة، فلا يجوز الانتقال؛ لأنه حينئذٍ متبع لهواه، لا للدين[١٠٠].

ولعل هذا هو مراد القرافي حينما فسر المراد بتتبع الرخص بقوله: «وإن أراد بالرُّخص ما فيه سهولةٌ على المكلف كيف كان، يلزمه أن يكون من قلد مالكاً في المياه والأوراث، وترك الألفاظ في العقود، مخالفاً لتقوى الله – عز وجل –، وليس كذلك»[١٠١]، أي لا يجب عليه أن يلتزم مذهباً واحداً في جميع المسائل، بل له الانتقال إلى مذهبٍ آخر.

ومن أقوال الأصوليين التي تدل على هذا الآتي:

- سئل النووي عن مقلد مذهبٍ، هل يجوز له أن يقلِّد غير مذهبه في رخصةٍ لضرورةٍ، ونحوها، فأجاب: «يجوز له أن يعمل بفتوى من يصلحُ للإفتاء إذا سأله اتفاقاً، من غير تلقطٍ للرخص، ولا تعمد سؤال من يعلم أن مذهبه الترخيص في ذلك»[١٠٢].
- ويقول ابن تيمية: «المفتي المنتسب إلى

(٩٨) ينظر اشتراط عدم تتبع الرخص في تجويز الانتقال عن المذهب: أبو زرعة، ١٤٢٠هـ، ٩٠٦/٣.

(٩٩) ينظر: ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٠/٢٠.

(١٠٠) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣٢٣/٦ – ٣٢٤.

(١٠١) القرافي، ١٣٩٣هـ، ص٤٣٢.

(١٠٢) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣٢٥/٦ – ٣٢٦.

مذهب إمامٍ، هل له أن يفتي بمذهبٍ آخر؟ إن كان ذا اجتهاده، فأداه اجتهاده إلى مذهب إمامٍ آخر، اتبع اجتهاده، وإن كان اجتهاده مشوباً بشيءٍ من التقليد، نقل ذلك الشوب من التقليد إلى ذلك الإمام الذي أداه اجتهاده إليه، ثم إذا أفتى بين ذلك في فتواه، وإن لم يكن بنى على اجتهاده، فإنْ ترك مذهبه إلى مذهبٍ هو أسهل عليه وأوسع، فالصحيح امتناعه، وإن كان تركه لكون الآخر أحوط المذهبين، فالظاهر جوازه، ثم عليه بيان ذلك في فتواه، وليس له أن يتخير من القولين أو الوجهين»[(١٠٣)].

● ويقول أيضاً: «من التزم مذهباً معيناً ثم فعل خلافه من غير تقليد لعالمٍ أفتاه، ولا استدلال بدليل يقتضي خلاف ذلك، ومن غير عذرٍ شرعيٍ يبيح له ما فعله، فإنه يكون متبعاً لهواه، وعاملاً بغير اجتهادٍ، ولا تقليد، فاعلاً للمحرم بغير عذرٍ شرعي، فهذا منكر، وقد نص الإمام أحمد، وغيره، على أنه ليس لأحدٍ أن يعتقد الشيء واجباً أو حراماً، ثم يعتقده غير واجبٍ ولا حرام بمجرد هواه»[(١٠٤)]، ثم قال: " وأما إذا تبين له ما يوجب رجحان قولٍ على قول، إما بالأدلة المفصلة إن كان يعرفها ويفهمها، وإما بأن يرى أحد رجلين أعلم بتلك المسألة من الآخر، وهو أتقى لله – عز وجل – فيما يقوله، فيرجع عن قولٍ إلى قولٍ لمثل هذا، فهذا يجوز، بل يجب، وقد نص الإمام أحمد على ذلك»[(١٠٥)].

● ويقول: «وأما إن كان انتقاله من مذهبٍ إلى مذهبٍ لأمرٍ ديني، مثل أن يتبين رجحان قول على قول، فيرجع إلى القول الذي يرى أنه أقرب إلى الله ورسوله، فهو مثابٌ على ذلك، بل واجبٌ على كل أحدٍ إذا تبين له حكم الله ورسوله في أمرٍ أن لا يعدل عنه، ولا يتبع أحداً في مخالفة الله ورسوله»[(١٠٦)].

● ويقول الزركشي: «واعلم أنا حيث قلنا بالجواز، فشرطه أن يعتقد رجحان ذلك المذهب الذي قُلِّد في هذه المسألة، وعلى هذا، فليس للعامي ذلك مطلقاً، إذ لا طريق له إليه»[(١٠٧)].

● ويقول التمرتاشي عن انتقال العامي[(١٠٨)]: «من لم يكن من أهل الاجتهاد والاستنباط، فانتقل من قولٍ إلى قول، ومن مذهبٍ إلى مذهب، لا على وجه الاجتهاد ووضع البرهان، لكن لما يرغب إليه من رضى الدنيا، وما ينال من شهوته، فهو مذمومٌ، آثمٌ، مستوجبٌ للتأديب والتعزير؛ لأنا لو رخصنا لهم لم

---

(١٠٣) آل تيمية، د.ت، ص٥٣٦؛ وينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص ٨٤.

(١٠٤) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٠/٢٠.

(١٠٥) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢١/٢٠.

(١٠٦) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٢٣/٢٠.

(١٠٧) الزركشي، د.ت، ٣٢١/٦.

(١٠٨) محمد بن عبدالله بن أحمد التمرتاشي الغزي الحنفي، ولد بغزة سنة ٩٣٩هـ، ومن مؤلفاته: الوصول إلى قواعد الأصول، ومعين المفتي على جواب المستفتي، وتنوير الأبصار، ومنح الغفار شرح تنوير الأبصار. ينظر: الزركلي، د.ت، ٢٣٩/٦؛ والمراغي، ١٣٩٤هـ، ٨٦/٣.

نأمن عليهم الانتقال من قول إلى قول، ومن مذهبٍ إلى مذهب مراراً كثيراً، في أوقاتٍ يسيرة، على حسب ما يتفق من الشهوات، وتبدو الرغائب من الرغبات، فالواجب علينا أن نحسم مادة هذا الباب في الابتداء بالتشديد والتغليظ، والتعزيز والتأديب، على حسب ما يجب، حتى يعظموا الدين والشرائع، ويتمسكوا بما صح عندهم من جهة علمائهم»[١٠٩].

- وقال الأنصاري بعد أن ذكر القول بجواز الانتقال: «وهذا هو الحق الذي ينبغي أن يؤمن ويعتقد به، لكن ينبغي أن لا يكون الانتقال للتلهي، فإن التلهي حرام قطعاً، في التمذهب كان، أو في غيره»[١١٠].

**المطلب الثالث: حكم التلفيق بين المسائل**

معنى التلفيق: هو الإتيان في مسألةٍ واحدةٍ بكيفيةٍ لا يقول بها مجتهد[١١١]، كأن يمسح بعض شعره في الوضوء مقلداً للشافعي، ويمس امرأةً أجنبيةً مقلداً لأبي حنيفة، فهذه حقيقةٌ مركبة حيث جمع بين مذهبين في مسألةٍ واحدة.

فالتلفيق يختص بالانتقال في المسألة الواحدة، بأن يجمع بين المذهبين في مسألةٍ واحدة، وأما الأخذ بأقوال الأئمة في مسائل متعددة، فهذا يعرف بالتنقل بين المذاهب الذي سبق بيانه.

(١٠٩) التمرتاشي، ١٤٢٠هـ، ص٢٩١.

(١١٠) الأنصاري، ١٤١٨هـ، ٤٥٠/٢.

(١١١) ينظر: الباني، ١٤٠١هـ، ص٩١.

وقد اختلف الأصوليون في حكم التلفيق على الأقوال التالية:

**القول الأول:** عدم جواز التلفيق؛ لأنه يفضي إلى تتبع الرخص، وإلى حل رباط التكليف، واتباع الهوى، والتحلل من الأحكام الشرعية، وعدم استقرار التكاليف[١١٢].

**القول الثاني:** جواز التلفيق؛ لأنه من التيسير في الشريعة، ولأن القول بعدم جوازه يفضي إلى عدم جواز التقليد على العوام، ولأنه لا مانع عقلاً من القول بجوازه[١١٣].

والقول الراجح – إن شاء الله تعالى – هو القول بجواز التلفيق إذا وقع اتفاقاً من غير قصد[١١٤]؛ لئلا يفضي جوازه مطلقاً إلى تتبع الرخص، والعمل بالهوى والتشهي، والوقوع فيما يخالف نصاً شرعياً.

يقول المعلمي[١١٥]: «قضية التلفيق إنما شددوا

(١١٢) ينظر: ابن عابدين، ١٣٨٦هـ، ٥٠٨/٣؛ والسفاريني، د.ت، ص١٧١ – ١٧٢؛ والموري، ١٩٨٨م، ص٨٣؛ والباني، ١٤٠١هـ، ص٩٥.

(١١٣) ينظر: ابن أمير الحاج، ١٤١٧هـ، ٢٥٠/٣؛ والمالكي، د.ت، ٣٤/٢؛ والباني، ١٤٠١هـ، ص٩٥؛ والميمان، ١٤٢٢هـ، ص٧.

(١١٤) ينظر: الباني، ١٤٠١هـ، ص١٠٠.

(١١٥) عبدالرحمن بن يحيى بن علي المُعلِّمي العُتمي اليمني، ينسب إلى بني المعلم، ولد سنة ١٣١٣هـ، كان فقيهاً= =ومحدثاً، ومن مؤلفاته: التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل، ورسالة في مقام إبراهيم، توفي سنة ١٣٨٦هـ. ينظر: الزركلي، د.ت، ٣٤٢/٣.

فيها إذا كانت لمجرد التشهي وتتبع الرخص، فأما إذا اتفقت لمن يتحرى الحق وإن خالف هواه فأمرها هين، فقد كان العامة في عهد السلف تعرض لأحدهم المسألة في الوضوء، فيسأل عالماً آخر فيفتيه فيأخذ بفتواه، وهكذا، ومن تدبر علم أن هذا تعرض للتلفيق، ومع ذلك لم ينكره أحد من السلف، فذاك إجماعٌ منهم على أن مثل ذلك لا محذور فيه إذا كان غير مقصود، ولم ينشأ عن التشهي وتتبع الرخص»[١١٦].

## المبحث الرابع
## صور تتبع الرخص

وفيه مطلبان:

- المطلب الأول: صور تتبع الرخص عند المفتي.
- المطلب الثاني: صور تتبع الرخص عند المستفتي.

### المطلب الأول: صور تتبع الرخص عند المفتي

الواجب على المفتي أن يفتي بما أداه إليه اجتهاده، وموجب اعتقاده بالإجماع[١١٧]، ويحرم عليه أن يتتبع رخص المذاهب، ويتحقق تتبع الرخص عند المفتي في الصور الآتية:

(١١٦) المعلمي، د.ت، ٢/٣٨٤.

(١١٧) ينظر: ابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ٤/١٥٦٤.

**الصورة الأولى: أن يفتي نفسه أو من يحابيه بما لا يفتي به غيره:**

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يأخذ بالحكم الأسهل الذي لا يعتقد ترجيحه في حق نفسه أو خواصه، فيفتي نفسه، أو قريبه، أو من يرجو نفعه، بما لا يفتي به غيره من الأقوال، اتباعاً لغرضه وشهوته، كأن يعتقد أن الإخوة يشاركون الجد في الميراث، فإذا صار جداً اعتقد أن الإخوة لا يشاركون الجد في الميراث لينفع نفسه.

وقد نص الأصوليون على تحريم التساهل في الفتوى، وعدوا من التساهل التمسك بالشبه طلباً للترخيص لمن يريد نفعه، أو التغليظ على من يريد ضره[١١٨].

يقول الباجي[١١٩]: «أخبرني رجلٌ عن كبيرٍ من فقهاء هذا الصنف مشهورٌ بالحفظ والتقدم، أنه كان يقول معلناً غير مستتر: «إن الذي لصديقي عليَّ إذا وقعت له حكومة أن أفتيه بالرواية التي توافقه»، ولو اعتقد هذا القائل أن مثل هذا لا يحل له، ما استجازه، ولو استجازه لم يعلن به، ولا أخبر به عن نفسه،

(١١٨) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٥؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٣٧ – ٣٨.

(١١٩) أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعدون الباجي، المالكي، الأندلسي، ولد سنة ٤٠٣هـ، ومن مؤلفاته: إحكام الفصول في أحكام الأصول، والإشارة في أصول الفقه، توفي سنة ٤٧٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص١٩٧؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢/٤٠٨.

وكثيراً ما يسألني من تقع له مسألة من الأيمان ونحوها، لعل فيها رواية، أو لعل فيها رخصة، وهم يرون أن هذا من الأمور الشائعة الجائزة، ولو كان تكرر عليهم إنكار الفقهاء لمثل هذا، لما طولبوا فيه، ولا طلبوه مني، ولا من سواي، وهذا مما لا خلاف بين المسلمين ممن يعتد به في الإجماع، أنه لا يجوز ولا يسوغ، ولا يحل لأحدٍ أن يفتي في دين الله إلا بالحق الذي يعتقد أنه حق، رضي بذلك من رضيه، وسخطه من سخطه»[١٢٠].

وقد عدَّ ابن السمعاني من شروط المفتي أن يكون ضابطاً لنفسه من التسهيل، كافاً لها عن الترخيص، حتى يقوم بحق الله تعالى في إظهار دينه، ويقوم بحق مستفتيه[١٢١]، واعتبر من التساهل أن يتسهل في طلب الرخص، وتأوُّل الشُّبه، والتعلق بأضعفها، وقال: «فهذا متجوز في دينه، متعدٍ في حق الله تعالى، غارٌّ لمستفتيه، عادلٌ عما أمر الله سبحانه في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ أَخَذَ ٱللَّهُ مِيثَٰقَ ٱلَّذِينَ أُوتُواْ ٱلْكِتَٰبَ لَتُبَيِّنُنَّهُۥ لِلنَّاسِ وَلَا تَكْتُمُونَهُۥ﴾ (آل عمران: ١٨٧)»[١٢٢].

وقد اعتبر القرافي هذا من الفسوق، والخيانة في الدين، فقال: «ولا ينبغي للمفتي إذا كان في المسألة قولان، أحدهما فيه تشديد، والآخر فيه تخفيف، أن يفتي العامة بالتشديد، والخواص من ولاة الأمور بالتخفيف، وذلك قريبٌ من الفسوق، والخيانة في الدين، والتلاعب بالمسلمين، ودليل فراغ القلب من تعظيم الله – عز وجل –، وإجلاله، وتقواه، وعمارته باللعب، وحب الرياسة، والتقرب إلى الخلق دون الخالق»[١٢٣].

ومما يدخل في هذه الصورة أن يتتبع المفتي الحيل لإسقاط فعلٍ واجبٍ، أو محرم، وقد عدَّ ابن الصلاح من تساهل المفتي وانحلاله أن تحمله الأغراض الفاسدة على تتبع الحيل المحظورة، أو المكروهة، والتمسك بالشبه، ووصف من فعل ذلك بأنه هان عليه دينه[١٢٤].

يقول ابن حمدان: «يحرم التحيل لتحليل الحرام، وتحريم الحلال بلا ضرورة؛ لأنه مكرٌ وخديعة، وهما محرمان»[١٢٥].

**الصورة الثانية: أن يأخذ بالقول الأخف دون ترجيح:**

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يأخذ بأسهل الأقوال في مسائل الخلاف دون ترجيح، وإنما ينتقي القول الأخف من بطون الكتب، وأقوال الفقهاء، ويعتبر وجود الخلاف في المسألة دليلاً على جواز الأخذ بأي الأقوال شاء.

(١٢٠) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٦/٤.
(١٢١) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٣/٥.
(١٢٢) السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٣٤/٥.
(١٢٣) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص٢٥٠.
(١٢٤) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٦.
(١٢٥) ابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٣٢.

ومنهم من يكتفي بوجود قولٍ في المسألة، فيأخذ به، ولو كان قولاً شاذاً، أو كان مخالفاً للنصوص الشرعية، بغية الفتوى بأسهل الأقوال، ويعد هذا من تيسير الشريعة، وهو من التساهل والتشهي، وقد نقل الشاطبي عن بعضهم قوله: «كل مسألةٍ ثبت لأحدٍ من العلماء فيها القول بالجواز، شذَّ عن الجماعة أم لا، فالمسألة جائزة»[١٢٦].

يقول الباجي[١٢٧]: «ربما زعم بعضهم أن النظر والاستدلال الأخذ من أقاويل مالك وأصحابه بأيها شاء، دون أن يخرج عنها، ولا يميل إلى ما مال منها لوجه يوجب له ذلك، فيقضي في قضية بقول مالك، وإذا تكررت تلك القضية كان له أن يقضي فيها بقول ابن القاسم[١٢٨] مخالفاً للقول الأول، لا لرأيٍ تجدد له، وإنما ذلك بحسب اختياره»[١٢٩].

ويقول ابن القيم: «لا يجوز للمفتي أن يعمل بما شاء من الأقوال والوجوه من غير نظرٍ في الترجيح، ولا يعتد به، بل يكتفي في العمل بمجرد كون ذلك قولاً قاله إمام، أو وجهاً ذهب إليه جماعة، فيعمل بما شاء من الوجوه والأقوال، حيث رأى القول وفق إرادته وغرضه عمل به، فإرادته وغرضه هو المعيار، وبها الترجيح، وهذا حرامٌ باتفاق الأمة...، وبالجملة فلا يجوز العمل والإفتاء في دين الله بالتشهي والتخير، وموافقة الغرض، فيطلب القول الذي يوافق غرضه، وغرض من يحابيه، فيعمل به، ويحكم على عدوه، ويفتيه بضده، وهذا من أفسق الفسوق، وأكبر الكبائر»[١٣٠].

ويقول الشاطبي: «لا يحل للمفتي أن يتخير بعض الأقوال بمجرد التشهي والأغراض من غير اجتهاد، ولا أن يفتي به أحداً...، وقد زاد الأمر على قدر الكفاية، حتى صار الخلاف في المسائل معدوداً في حجج الإباحة، ووقع فيما تقدم وتأخر من الزمان الاعتماد على جواز الفعل على كونه مختلفاً فيه بين أهل العلم، لا بمعنى مراعاة الخلاف، فإن له نظراً آخر، بل في غير ذلك، فربما وقع الإفتاء في المسألة بالمنع، فيقال لم تمنع والمسألة مختلف فيها، فيجعل الخلاف حجة في الجواز، لمجرد كونها مختلفاً فيها، لا لدليل يدل على صحة مذهب الجواز، ولا لتقليد من هو أولى بالتقليد من القائل بالمنع، وهو عين الخطأ على الشريعة، حيث جعل ما ليس بمعتمد معتمداً، وما

---

(١٢٦) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥١٠/٢.

(١٢٧) أبو الوليد سليمان بن خلف بن سعدون الباجي، المالكي، الأندلسي، ولد سنة ٤٠٣هـ، ومن مؤلفاته: إحكام الفصول في أحكام الأصول، والإشارة في أصول الفقه، توفي سنة ٤٧٤هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص١٩٧؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٤٠٨/٢.

(١٢٨) أبو عبدالله عبدالرحمن بن القاسم بن خالد بن جنادة العُتَقي، روى عن الإمام مالك، وهو من أعلام المالكية، ولد سنة ١٣٢هـ، وتوفي بمصر سنة ١٩١هـ. ينظر: ابن فرحون، ١٤١٧هـ، ص٢٣٩؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ١٢٩/٣.

(١٢٩) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٦/٤.

(١٣٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٦٢/٤.

ليس بحجة حجة»[١٣١]، إلى أن قال: «والقائل بهذا راجع إلى أن يتبع ما يشتهيه، ويجعل القول الموافق حجة له، ويدرأ بها عن نفسه، فهو قد أخذ القول وسيلة إلى اتباع هواه، لا وسيلة إلى تقواه، وذلك أبعد له من أن يكون ممتثلاً لأمر الشارع، وأقرب إلى أن يكون ممن اتخذ إلهه هواه، ومن هذا أيضاً جعل بعض الناس الاختلاف رحمةً للتوسع في الأقوال، وعدم التحجير على رأيٍ واحد»[١٣٢].

وقد أنكر الشاطبي على من جعل الاختلاف رحمةً للتوسع في الأقوال محتجاً بأن الاختلاف رحمة، وربما شنع على من لم يأخذ بالأيسر بأنه حجَّر واسعاً، وأوقع الناس في حرج[١٣٣].

فالاختلاف إنما يدل على التوسعة في مجال الاجتهاد، وأن الخلاف سائغٌ في هذه المسألة، ولا يدل على جواز اختيار أحد القولين بحسب ما تشتهيه النفس، دون أن يكون الحق فيه[١٣٤].

يقول ابن عبدالبر عن حجية الاختلاف: «الاختلاف ليس بحجة عند أحدٍ علمته من فقهاء الأمة، إلا من لا بصر له، ولا معرفة عنده، ولا حجة في قوله»[١٣٥].

ولا يجوز اعتبار الأقوال الشاذة، وزلات العلماء، من الأقوال المعتبرة، وعدِّها من الخلاف السائغ المعتبر، كما يقول الباني[١٣٦]: «الأقوال الشاذة التي لا يوجد من يؤيدها في الشريعة، وخالفها جمهور المسلمين، بل وربما كانت روايتها غير ثابتةٍ عمن عزيت عليهم من الأئمة، فلا يسوغ للمرء الأخذ بها في حق نفسه، فضلاً عن إفتاء غيره»[١٣٧].

وقد انتشرت في هذا الزمان الفتاوى الشاذة، كالفتوى بجواز الفوائد الربوية، وجواز إمامة المرأة للرجال في الصلاة، وجواز تقبيل المرأة الأجنبية، وجواز إرضاع الكبير، ونحوها من الفتاوى التي تعلق أصحابها بأقوالٍ شاذة، طلباً للترخص.

**الصورة الثالثة: أن يتحرى الفتوى بما يوافق هوى المستفتي:**

من صور تتبع الرخص عند المفتي أن يتحرى الفتوى بالقول الذي يوافق هوى مستفتيه، واستمالة قلبه، واسترضاءه، ويتحرج أن يفتيه بما يخالف هواه، بناءً على أن الفتوى بالقول المخالف لهواه تشديدٌ عليه.

يقول ابن القيم: «قد تكرر لكثيرٍ من أهل الإفتاء الإمساكُ عما يفتون به مما يعلمون أنه الحق، إذا خالف غرض السائل ولم يوافقه، وكثيرٌ منهم يسأله عن

(١٣١) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٧/٤.
(١٣٢) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٨/٤.
(١٣٣) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٨/٤.
(١٣٤) ينظر: ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٠٦/٢.
(١٣٥) ابن عبد البر، ١٤١٩هـ، ٩٢٢/٢.

(١٣٦) محمد بن سعيد بن عبدالرحمن بن محمد الباني الدمشقي، ولد بدمشق سنة ١٢٩٤هـ، ومن مؤلفاته: عمدة التحقيق في التقليد والتلفيق، والكوكب الدري المنير في أحكام الفضة والذهب والحرير، توفي سنة١٣٥١هـ. ينظر: الزركلي، د.ت، ١٤٣/٦.
(١٣٧) الباني، ١٤٠١هـ، ص٨٩ – ٩٠.

غرضه، فإن صادف عنه كتب له، وإلا دلَّه على مفتٍ أو مذهبٍ يكون غرضه عنده، وهذا غير جائزٍ على الإطلاق»[١٣٨].

ويقول الشاطبي منكراً على من يميل إلى الترخص في الفتوى: «وأكثر من هذا شأنه من أهل الانتماء إلى العلم يتعلق بالخلاف الوارد في المسائل العلمية، بحيث يتحرى الفتوى بالقول الذي يوافق هوى المستفتي، بناءً منه على أن الفتوى بالقول المخالف لهواه تشديدٌ عليه، وحرجٌ في حقه، وأن الخلاف إنما كان رحمةً لهذا المعنى، وليس بين التشديد والتخفيف واسطة، وهذا قلبٌ للمعنى المقصود في الشريعة»[١٣٩].

وقد وجد في هذا الزمان من ينهج منهج الفتوى بالتيسير، والتساهل في الأحكام الشرعية، والأخذ بأيسر الأقوال وأسهلها، دون النظر في الأدلة، وطرق الأحكام، والترجيح بينها، والبحث عن القول الذي يوافق غرض مستفتيه، ويعتبر وجود قولٍ في المسألة مسوغاً لاعتباره دون الالتزام بالأدلة الشرعية، ويعتبر هذا من مسايرة الواقع، ومواكبة العصر ومتغيراته، والتيسير على الناس، وترغيبهم في الدين، فصدرت الآراء الشاذة المعارضة للنصوص الشرعية، وأصبح يشار إليهم بالبنان، ويقصدهم من يبحث عن الترخص، بل وصل الحال في بعضهم إلى تمييع الدين، حتى جرؤا عليهم العوام، فصدرت منهم فتاوى استنكرها العوام.

ومن المفتين من يذكر للمستفتي الأقوال في المسألة، ويجعل له اختيار أيها شاء، يقول الشاطبي: «متى خيرنا المقلدين في مذاهب الأئمة لينتقوا منها أطيبها عندهم، لم يبق لهم مرجحٌ إلا اتباع الشهوات في الاختيار، وهذا مناقضٌ لمقصد وضع الشريعة»[١٤٠].

فالواجب على المفتي أن يفتي بما يعتقده الحق، ولو كان مخالفاً لهوى المستفتي، بل له أن يشدد على المستفتي في الفتوى؛ لأجل زجره عن التساهل في الأحكام الشرعية، كما نص على ذلك بعض الأصوليين[١٤١]، وذكر ابن عقيل أن من يُعرف عنه التساهل لا يُفتى بالرخص الشرعية، فقال: «معرفة الناس الفاجر الذي لا يستحق الرخص والتسهيل عليه، فيلزم عليه العزائم، ولو استفتاه في الخلوة بالمحارم مع علمه بأنه يسكر لا يفتيه؛ فإنه لا يؤمن وقوعه على محظورٍ منها، ويزن بمعارف الرجال، كما وزن النبي – عليه الصلاة والسلام – الشاب والشيخ في سؤالهما عن القبلة في الصوم، فأمر الشيخ بجوازها، والشاب بالنهي عنها[١٤٢]، وكذلك رخص السفر لا

(١٣٨) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٩٩/٤.

(١٣٩) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٠٨/٤ – ٦٠٩.

(١٤٠) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٤٩٩/٤.

(١٤١) ينظر: الخطيب البغدادي، ١٤١٧هـ، ٤٠٧/٢؛ واللقاني، ١٤٢٣هـ، ص٢٦١.

(١٤٢) الحديث رواه أبو داود، د.ت، ٧٨٠/٣، ح رقم (٢٣٨٧) في كتاب الصوم، باب: كراهيته للشاب، قال عنه الألباني، ١٤٢٢هـ، ٦٥/٢: «حديث حسن صحيح».

يُفتى بها أجناد وقتنا؛ لمعرفتنا بأسفارهم، وكذلك المعتدات إذا كن على صفات وقتنا لا ينبغي أن يسهل عليهم أمر العدة بقبول قولهن في أقصر مدة، بل تبقى الفتيا لهن على العادة من الحيض، ويستشهد الثقات من بطانة أهلها»[١٤٣].

ولا يعني هذا أنه لا يجوز الأخذ بالقول الأسهل مطلقاً، بل للمفتي أن يأخذ بالقول الأخف في الأحوال الآتية، وهي لا تعد من تتبع الرخص، وهي:

**أولاً:** أن يرجح الحكم الأخف والأسهل عند تكافؤ الأدلة، وتساويها في نظره، وكان للخلاف وجهٌ معتبرٌ، وقد ذهب إلى هذا بعض الأصوليين[١٤٤]، وهذا ليس من تتبع الرخص، لأنه لا يفضي إلى الانحلال من الشريعة.

**ثانياً:** أن يدل المفتي المستفتي على مذهبٍ له فيه رخصة؛ من أجل أن يخلصه مما وقع فيه، فقد نص الأصوليون على أنه متى وجد المفتي للسائل مخرجاً في مسألته، وطريقاً يتخلص به أرشده إليه، وأن من وقع في ورطةٍ يطلب له حيلةً لا شبهة فيها؛ لتخليصه منها[١٤٥]، وروي عن الإمام أحمد أنه سُئِلَ عن الرجل يسأل عن المسألة؛ فأدله على إنسان، هل عليَّ شيء، فقال: إن كان متبعاً أو مُعيناً فلا بأس، ولا يعجبني رأي أحد[١٤٦].

وذكر ابن السمعاني أن المفتي إذا سأله المستفتي عن مسألةٍ مختلفٍ فيها، فله أن يخيره بين أن يقبل منه، أو من غيره[١٤٧].

يقول ابن عقيل: «ظاهر كلام الإمام أحمد جواز إرشاد العامي إلى مجتهدٍ يستفتيه، وإن كان المدلول عليه والمرشد إليه يخالف مذهب الدال، فإنه سُئِلَ عن مسألة فقال: عليك بالمدنيين، يعني مذهب مالك، وقال أيضاً لبعض أصحابه: لا تحمل الناس على مذهبك، يعني دعهم يترخصون بمذاهب الناس»[١٤٨].

وقال: «يجب أن ينظر المفتي إلى الحكم الذي يُفتي العامي به، فإن كان مما يسوغ خلافه أعلمه الحكم في مذهبه، واستُحِبَّ له إعلامه بمذهب غيره إن كان أهلاً للتوسعة عليه، وأهلاً للرخصة، حتى إن ضاق عليه مذهبه سأل غيره، فكان عاملاً بالتقليد؛ لئلا يرتكب مخالفة مذهب هذا المفتي من غير تقليدٍ لآخر من أهل الاجتهاد، فيكون في ذلك آثماً، فلذلك

---

(١٤٣) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٤٦٣/٥.

(١٤٤) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ١٥٩/٦؛ والآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٦٣/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٧٣٧/٨؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٦٠٩/٤.

(١٤٥) ينظر: الخطيب البغدادي، ١٤١٧هـ، ٤١٠/٢؛ وابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٧؛ والنووي، ١٤١١هـ،= ص٣٨؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٣٢.

(١٤٦) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٥١٣؛ والمرداوي، ١٤٢١هـ، ٤١١٠/٨.

(١٤٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٦٠/٥.

(١٤٨) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٢٧٩/١.

استحببنا له أن يجنبه التعرض بالإثم...، والذي هو أهلٌ للرخصة الطالب للحق أو بالحق، أو الطالب للتخلص من الربا، أو الزنا، فيدله إلى مذهب من يرى التحيل للخلاص من الربا، والخلع لعدم وقوع الطلاق، وما شاكل ذلك»[١٤٩].

ويقول ابن القيم: «لا يجوز للمفتي تتبع الحيل المحرمة والمكروهة، ولا تتبع الرخص لمن أراد نفعه، فإن تتبع ذلك فسق وحرم استفتاؤه، فإن حسن قصده في حيلةٍ جائزةٍ، لا شبهة فيها ولا مفسدة، لتخليص المستفتي بها من حرجٍ، جاز ذلك، بل استحب»[١٥٠].

**ثالثاً:** أن يأخذ المفتي بالقول الذي يعتقده مرجوحاً في بعض الأحوال، وفقاً لقاعدة مراعاة الخلاف من أجل التيسير والتخفيف على المكلف، وذلك عندما يقع الفعل من المكلف، ويكون عمل المجتهد باجتهاده يفضي إلى التشديد عليه، فيأخذ المفتي باجتهاد غيره إذا قوي مأخذه، ولا يفضي إلى مخالفة الإجماع.

فالمنع من تتبع الرخص لا يعني التشديد، وعدم التيسير على المستفتين، فإن الأخذ بالرخص الشرعية، والتيسير وفق ضوابط الشريعة، أمر مطلوبٌ شرعاً، والواجب على المفتي أن يحمل الناس على الوسط، دون تشديدٍ أو انحلال، وقد ذكر الشاطبي أن المفتي البالغ ذِروة الدرجة هو الذي يحمل الناس على المعهود الوسط فيما يليق بالجمهور، فلا يذهب بهم مذهب الشدة، ولا يميل بهم إلى طرف الانحلال، وعلل ذلك بأن المستفتي إذا ذُهب به مذهب الشدة والعنت والحرج بُغض إليه الدين، وأدّى ذلك إلى الانقطاع عن سلوك طريق الآخرة، وأما إذا ذهب به مذهب الانحلال، كان مظنةً للمشي مع الهوى والشهوة، والميل إلى الرخص في الفتيا بإطلاق مضادٌ للمشي على التوسط[١٥١].

فالتيسير وإن كان مقصداً شرعياً متفقاً عليه إلا أنَّ ثمة تفاوتاً في التطبيق بين إفراطٍ وتفريط، فكون الشريعة مبنيةً على التيسير، لا يعني التساهل في الأحكام الشرعية، إذ لا بد أن يكون التيسير جارياً على مقاصد الشريعة، منضبطاً بضوابط الشرع، كي لا يفضي إلى التحلل من الأحكام الشرعية، وهذا الفارق بينه وبين التساهل.

**المطلب الثاني: صور تتبع الرخص عند المستفتي**

الواجب على المستفتي أن يستفتي من هو مستوفٍ لشروط الاستفتاء، ممن يثق بدينه وعلمه، وورعه، ويغلب على ظنه أنه أهل للفتوى، وقد نقل الرازي اتفاق العلماء على أنه لا يجوز للمستفتي أن يستفتي إلا من يغلب على ظنه أنه من أهل الاجتهاد والورع[١٥٢]، وليس له أن يستفتي من شاء[١٥٣]، فالاستفتاء إنما شُرِعَ من أجل طلب حكم الله – عز وجل – في المسألة، وخروجاً عن اتباع الهوى.

(١٤٩) ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٢٨٣/١ – ٢٨٤.

(١٥٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ١٧٠/٤ – ١٧١.

(١٥١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٦٠٧/٤ – ٦٠٨.

(١٥٢) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨١/٦.

(١٥٣) ينظر: ابن عقيل، ١٤٢٠هـ، ٢٩٠/١ و٤٦٥/٥.

ويجب على المستفتي أيضاً أن يقصد باستفتائه الحق، لا تحقيق غرضه، وذكر ابن القيم أنه لا يجب على المفتي أن يفتي من لا يستفتي ديانةً وتعبداً لله عز وجل، وإنما يبحث عمن يفتيه بغرضه؛ لأنه يستفتي توصلاً إلى حصول غرضه بأي طريق اتفق، فلا يجب على المفتي مساعدته؛ لأنه لا يريد الحق، بل يريد غرضه، ولهذا إذا وجد غرضه في أي مذهبٍ اتفق اتبعه وتمذهب به[١٥٤].

يقول ابن تيمية: «من لا يكون قصده في استفتائه وحكومته الحق، بل غرضه من يوافقه على هواه كائناً من كان، سواء كان صحيحاً أو باطلاً، فهذا سماعٌ لغير ما بعث الله به رسوله، فإن الله إنما بعث رسوله بالهدى ودين الحق، فليس على خلفاء رسول الله أن يفتوه ويحكموا له»[١٥٥].

ومن صور تتبع الرخص عند المستفتي ما يأتي:

**الصورة الأولى: أن يأخذ بالفتوى المخالفة للنصوص الشرعية:**

من صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ بفتوى المفتي مع علمه بأنها مخالفةٌ لنصٍ شرعي، فلا يجوز له في هذه الحال أن يعمل بها.

يقول ابن تيمية: «العالم إذا أفتى المستفتي بما لم يعلم المستفتي أنه مخالفٌ لأمر الله — عز وجل —، فلا يكون المطيع لهؤلاء عاصياً، وأما إذا علم أنه مخالفٌ لأمر الله — عز وجل —، فطاعته في ذلك معصية لله — عز وجل —»[١٥٦].

**الصورة الثانية: أن يأخذ بالقول الأسهل في كل مسألة:**

من صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ في كل مسألةٍ ما هو أهون عليه، وأخف من أقوال المفتين، بأن ينتقي من أقوال المفتين ما شاء، حتى يقع في الأخذ بشواذ الأقوال ونوادرها بحثاً عن الأسهل، وهذا الذي أجمع العلماء على تحريمه وتفسيقه، وهذا ما أشار إليه الإمام أحمد بقوله: «لو أن رجلاً عمل بكل رخصة، بقول أهل المدينة في السماع يعني في الغناء، وبقول أهل الكوفة في النبيذ، وبقول أهل مكة في المتعة، لكان فاسقاً»[١٥٧]، لأن ذلك يفضي إلى رقة الدين وذهابه، وقد نص القرافي على أن اتباع الهوى في الحكم أو الفتيا حرامٌ بالإجماع[١٥٨].

وقد وجد في هذا الزمان من المستفتين من يتنقل من مُفْتٍ لآخر بحثاً عن الفتوى الأسهل، وما تشتهيه نفسه، ولو كانت مخالفة لما يعتقده بقلبه، وربما بعضهم سأل المفتي هل أفتى أحدٌ بجواز هذا الفعل، فإذا أخبر بوجود من أفتى بذلك القول أخذ به، واعتبر ذلك مسوغاً له للعمل به.

---

(١٥٤) ينظر: ابن القيم، ١٤١١هـ، ٤/١٩٩.

(١٥٥) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ٢٨/١٩٨.

(١٥٦) ابن تيمية، ١٤١٢هـ، ١٩/٢٦١.

(١٥٧) آل تيمية، د.ت، ص٥١٨ — ٥١٩.

(١٥٨) ينظر: القرافي، ١٤١٦هـ، ص٩٢.

وأما إذا سأل المستفتي مفتياً في مسألة، وسأل مفتياً آخر في مسألةٍ أخرى، من غير قصدٍ للترخص، كأن يستفتي شافعياً في الوضوء، ويستفتي مالكياً في نقض الوضوء، فهذا جائزٌ كما سبق بيانه، ولا يعد هذا من تتبع الرخص؛ لأن للمستفتي العمل برأي من استفتاه، فإن فرضه أن يقلد عالماً أهلاً للفتوى، وقد فعل ذلك، وقد نص بعض الأصوليين على جواز ذلك[159].

يقول ابن القيم: «فله أن يستفتي من شاء من أتباع المذاهب الأربعة وغيرهم، ولا يجب عليه، ولا على المفتي أن يتقيد بأحدٍ من الأئمة الأربعة بإجماع الأمة، كما لا يجب على العالم أن يتقيد بحديث أهل بلده، أو غيره من البلاد، ولكن ليس له أن يتبع رخص المذاهب، وأخذ غرضه من أي مذهب وجده فيه، بل عليه اتباع الحق بحسب الإمكان»[160].

## المبحث الخامس
## موقف المستفتي من تعارض الفتوى

وفيه ثلاثة مطالب:

- المطلب الأول: الأقوال في المسألة.
- المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة.
- المطلب الثالث: الترجيح.

(١٥٩) ينظر: النووي، ١٤١١هـ، ص٨٠؛ والباني، ١٤٠١هـ، ص٩٤.

(١٦٠) ابن القيم، ١٤١١هـ، ٢٠٢/٤ – ٢٠٣.

### المطلب الأول: الأقوال في المسألة

إذا سأل المستفتي أكثر من مفتٍ، واختلف المفتون عليه في الفتوى، فهل للمستفتي أن يتخير بين أقوال المفتين أم ليس له أن يتخير، وصلة هذه المسألة بتتبع الرخص أن القول بتخيير المستفتي بين أقوال المفتين يفضي به إلى تتبع الرخص، وانتقاء القول الأسهل.

وقد اختلف الأصوليون في هذه المسألة على ستة أقوال:

**القول الأول:** يجب على المستفتي أن يتحرى، فيجتهد في الأخذ بقول الأعلم الأورع، ولا يجوز له أن يتخير بين الأقوال.

وقال بهذا بعض الشافعية[161]، ورواية عند الحنابلة[162]، ورجحه أبو الحسين البصري[163][164]،

(١٦١) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨٢/٦؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٥/٨.

(١٦٢) ينظر: آل تيمية، د.ت، ص٤٦٣؛ والطوفي، ١٤١٩هـ، ٦٦٧/٣؛ وابن مفلح (شمس الدين)، ١٤٢٠هـ، ١٥٦٦/٤.

(١٦٣) أبو الحسين محمد بن علي الطيب البصري المعتزلي، ولد بالبصرة، ومن مؤلفاته: المعتمد في أصول الفقه، وشرح العمد، توفي ببغداد سنة ٤٣٦هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٥٨٧/١٧؛ وابن خلكان، ١٣٩٨هـ، ٢٧١/٤.

(١٦٤) ينظر: أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٣٦٤/٢؛ وأبو الحسين البصري، ١٤١٠هـ، ٣١١/٢.

والجويني[١٦٥]، والسمعاني[١٦٦]، وابن الصلاح[١٦٧]، والشاطبي[١٦٨].

**القول الثاني:** يجوز للمستفتي أن يتخير بين أقوال المفتين، فيأخذ بقول أيهم شاء.

ورجح هذا القول أبو يعلى[١٦٩]، وأبو الخطاب[١٧٠][١٧١]، والنووي، والآمدي[١٧٢]، وابن التلمساني[١٧٣][١٧٤]، وابن النجار[١٧٥].

**القول الثالث:** يأخذ المستفتي بأخف الأقوال وأسهلها[١٧٦].

**القول الرابع:** يأخذ المستفتي بأشد الأقوال وأغلظها[١٧٧].

**القول الخامس:** يأخذ المستفتي بقول أسبقهم إليه[١٧٨].

**القول السادس:** يسأل مفتياً آخر، ويأخذ بفتوى من يوافقه[١٧٩].

**المطلب الثاني: أدلة الأقوال في المسألة**

**دليل القول الأول:**

استدل القائلون بلزوم التحري وعدم التخير بين الأقوال بالآتي:

١ – إن أقوال المفتين في حق العامي تنزل منزلة الأدلة المتعارضة في حق المجتهد، فكما يجب على المجتهد الترجيح بينها، يجب على العامي أيضاً أن يرجح بين أقوال المفتين.

٢ – إن الله – عز وجل – أمر عند التنازع بالرد إليه وإلى رسوله – صلى الله عليه وسلم –، وقد تنازع المستفتي في مسألته مجتهدان، فوجب أن يردها إلى الله

---

(١٦٥) ينظر: الجويني، ١٤١٢هـ، ٨٧٩/٢.

(١٦٦) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٤٤/٥.

(١٦٧) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٧.

(١٦٨) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠١/٤.

(١٦٩) ينظر: أبو يعلى، ١٤١٠هـ، ١٢٢٧/٤.

(١٧٠) أبو الخطاب محفوظ بن أحمد بن الحسن الكلوذاني البغدادي الحنبلي، ولد سنة ٤٣٢هـ، ومن مؤلفاته: التمهيد في أصول الفقه، والانتصار في المسائل الكبار، والهداية في الفقه، توفي سنة ٥١٠هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٣٤٨/١٩؛ وابن العماد، ١٣٩٩هـ، ٢٧/٤.

(١٧١) ينظر: أبو الخطاب الكلوذاني، ١٤٠٦هـ، ٤٠٥/٤.

(١٧٢) ينظر: الآمدي، ١٤٠٢هـ، ٢٣٧/٤.

(١٧٣) أبو محمد عبدالله بن محمد بن علي الفِهري المصري الشافعي، المعروف بابن التِّلِمساني نسبة إلى بلدة تلمسان، ولد سنة ٥٦٧هـ، ومن مؤلفاته: شرح المعالم في أصول الفقه، وشرح التنبيه، توفي سنة ٦٤٤هـ. ينظر: ابن السبكي، ١٩٩٢م، ١٦٠/٨؛ والبغدادي، ١٣٨٧هـ، ٤٦٠/٥.

(١٧٤) ينظر: ابن التلمساني، ١٤١٩هـ، ٤٥٤/٢.

(١٧٥) ينظر: ابن النجار، ١٤١٣هـ، ٥٨٠/٤.

(١٧٦) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٤٥/٥؛ والزركشي،= د.ت، ٣١٤/٦.

(١٧٧) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٦؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٧٨؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠؛ وآل تيمية، د.ت، ص٤٦٣؛ والزركشي، د.ت، ٣١٣/٦.

(١٧٨) ينظر: الجويني، ١٤٢٤هـ، ص٥٤٢؛ والزركشي، د.ت، ٣١٤/٦.

(١٧٩) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٦؛ والنووي، ١٤١١هـ، ص٧٨؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠؛ وآل تيمية، د.ت، ص٤٦٣.

ورسوله، وذلك بالرجوع إلى الأدلة الشرعية، وهذا أبعد عن متابعة الهوى والشهوة، واختيار أحد المذهبين بالهوى مضادٌ للرجوع إلى الله ورسوله.

٣ – إن طريق معرفة هذه الأحكام هو الظن، والظن في تقليد الأعلم والأروع أكثر، فكان المصير إليه واجباً(١٨٠).

٤ – إن القول بالتخيير بين أقوال المفتين يفضي إلى اتباع الهوى في الاختيار وما يوافق غرضه، وإلى تتبع رخص المذاهب(١٨١).

يقول الشاطبي عن تخيير العامي: «قد استند في فتواه إلى شهوته وهواه، واتباع الهوى عين مخالفة الشرع، ولأن العامي إنما حكم العالم على نفسه ليخرج عن اتباع هواه» (١٨٢).

٥ – إن القول بالتخيير يفضي إلى إسقاط التكليف في كل مسألةٍ مختلفٍ فيها؛ لأن حاصل الأمر مع القول بالتخيير أن للمكلف أن يفعل إن شاء، ويترك إن شاء، وهو عين إسقاط التكليف، بخلاف ما إذا تقيد بالترجيح، فإنه يكون متبعاً للدليل، ولا يكون متبعاً للهوى، ولا مسقطاً للتكليف(١٨٣).

**دليل القول الثاني:**

استدل القائلون بجواز التخيير بين الأقوال بالآتي:

١ – أن العامي ليس من أهل الاجتهاد، وفرضه أن يقلد عالماً أهلاً لذلك، وقد فعل ذلك بأخذه بقول من شاء من المفتين(١٨٤).

٢ – أن الصحابة – رضي الله عنهم – والعلماء في كل عصر لم ينكروا على العوام ترك النظر في أحوال العلماء، وقد كان الصحابة – رضي الله عنهم – يختلفون في المسائل، وكان فيهم الفاضل والمفضول، ولم ينقل عن أحدٍ منهم أنه أوجب على المستفتي أن يأخذ بقول الأفضل(١٨٥).

٣ – أنه يتعذر على العامي معرفة الأفضل(١٨٦).

**دليل القول الثالث:**

استدل القائلون بالأخذ بأخف الأقوال وأسهلها بقوله تعالى: ﴿يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلْعُسْرَ﴾ (البقرة:١٨٥)، وقوله تعالى: ﴿وَمَا جَعَلَ عَلَيْكُمْ فِى ٱلدِّينِ مِنْ حَرَجٍ﴾ (الحج:٧٨)، ووجه الاستدلال أن الشريعة مبنيةٌ على التيسير ورفع الحرج، فدل هذا على جواز الأخذ بأيسر الأقوال(١٨٧).

**دليل القول الرابع:**

استدل القائلون بالأخذ بأغلظ الأقوال بأن

(١٨٠) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨١/٦؛ وابن قدامة، ١٤٢٢هـ، ١٠٢٥/٣؛ والشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠١/٤؛ والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨١) ينظر: الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٢/٤.

(١٨٢) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٩/٤.

(١٨٣) الشاطبي، ١٤١٥هـ، ٥٠٢/٤.

(١٨٤) ينظر: النووي، ١٤١١هـ، ص٨٠.

(١٨٥) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨١/٦، والهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨٦) ينظر: الهندي، ١٤١٦هـ، ٣٩٠٦/٨.

(١٨٧) ينظر: السمعاني، ١٤١٩هـ، ١٤٤/٥؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠.

القول الأغلظ أحوط، ولأن الحق ثقيل[١٨٨].

**دليل القول الخامس:**

استدل القائلون بلزوم الأخذ بقول الأسبق بأنه لزمه الأخذ بقوله حينما سأله أولاً[١٨٩].

**دليل القول السادس:**

استدل القائلون بسؤال مفتٍ آخر، والأخذ بفتوى من يوافقه، بأن فتوى المفتي الثالث تفيد غلبة الظن، وهي من باب تعاضد الأدلة، كما هو الحال في تعدد الأدلة[١٩٠].

**المطلب الثالث: الترجيح**

الذي يظهر رجحانه — والله تعالى أعلم — أنه يجب على المستفتي أن يتحرى، ويبحث عن الراجح من الأقوال بحسبه واستطاعته[١٩١]، فيبحث عن الأوثق من المفتين، ويأخذ بقول الأعلم، وليس له أن يتخير مع إمكانية الترجيح بالتحري، ويمكنه معرفة الأعلم — كما يقول الرازي — بالتسامع، والقرائن، دون البحث في نفس العلم، والعامي أهلٌ لذلك، فلا ينبغي أن يخالف الظن بالتشهي، ومثَّل لذلك بما لو وجد في البلد طبيبان، وقد اختلفا في الدواء، فإذا خالف الأفضل منهما، فإنه يكون مقصراً[١٩٢].

وأما إذا تساوى المفتيان عنده من كل وجه، وتعذر عليه ترجيح أحدهما، جاز له حينئذٍ أن يأخذ بقول أيهما شاء؛ لأنه ليس بعض المفتين أولى بقبول قوله من بعض، ولأن المفتيين إذا استويا صار الأخف رخصةً[١٩٣].

ولا يعتبر هذا التخيير من تتبع الرخص؛ لأن هذا التخيير يكون في الخلاف السائغ المعتبر، وفي أحوالٍ نادرةٍ، إذ لا يكون إلا بعد حصول التساوي، والعجز عن الترجيح، بخلاف تتبع الرخص الذي يأخذ فيه بالأقوال الشاذة والنادرة، ويكون في جميع المسائل الخلافية.

وقد قال بهذا بعض الأصوليين، ومن أقوالهم الدالة على ذلك الآتي:

- يقول أبو الحسين البصري بعد أن رجح القول بوجوب الاجتهاد في الأخذ بقول الأعلم: «فإن اجتهد في أحدهم فاستوى عنده علمهم ودينهم، كان مخيراً في الأخذ بأي أقاويلهم شاء، فأيها اختاره وجب عليه»[١٩٤]، وقال: «إذا تساوت عنده يكون مخيراً في استفتاء من شاء منهم بعد أن يعدل عن طريقة الهوى فيه»[١٩٥].

---

(١٨٨) ينظر: ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٦؛ وابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠.

(١٨٩) ينظر: الزركشي، د.ت، ٣١٤/٦.

(١٩٠) ينظر: ابن حمدان، ١٤٠٤هـ، ص٨٠.

(١٩١) ينظر: ابن القيم، ١٤١١هـ، ٢٠٣/٤.

(١٩٢) ينظر: فخر الدين الرازي، ١٤١٨هـ، ٨٣/٦.

(١٩٣) ينظر: أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٣٦٤/٢

(١٩٤) أبو الحسين البصري، ١٤٠٣هـ، ٣٦٤/٢.

(١٩٥) أبو الحسين البصري، ١٤١٠هـ، ٣١٢/٢.

● ويقول الغزالي: «الأولى عندي أنه يلزمه اتباع الأفضل، فمن اعتقد أن الشافعي أعلم، والصواب على مذهبه أغلب، فليس له أن يأخذ بمذهب مخالفه بالتشهي، وليس للعامي أن ينتقي من المذاهب في كل مسألة أطيبها عنده فيتوسع، بل هذا الترجيح عنده كترجيح الدليلين المتعارضين عند المفتي، فإنه يتبع ظنه في الترجيح، فكذلك ها هنا، وإن صوبنا كل مجتهد، ولكن الخطأ ممكن بالغفلة عن دليل قاطع، وبالحكم قبل تمام الاجتهاد واستفراغ الوسع، والغلط على الأعلم أبعد لا محالة، وهذا التحقيق وهو أنا نعتقد أن لله تعالى سراً في رد العباد إلى ظنونهم حتى لا يكونوا مهملين متبعين للهوى، مسترسلين استرسال البهائم، من غير أن يلزمهم لجام التكليف... فما دمنا نقدر على ضبطهم بضابط، فذلك أولى من تخييرهم وإهمالهم، كالبهائم والصبيان، أما إذا عجزنا عند تعارض مفتيين وتساويهما، أو عند تعارض دليلين، فذلك ضرورة»[١٩٦]، ثم قال: «فهذا هو الأصح عندنا، والأليق بالمعنى الكلي في ضبط الخلق بلجام التقوى والتكليف»[١٩٧].

● ويقول أبو الخطاب الكلوذاني: «فإن استويا عنده في العلم والدين، كان مخيراً في الأخذ بأي أقاويلهم شاء؛ لأنه ليس بعضهم بقبول قوله أولى من بعض... فإن استويا عنده في جميع الأحوال، وأفتاه أحدهما بالأشد، والآخر بالأخف، فهو مخير؛ لأن له

(١٩٦) الغزالي، د.ت، ٤/١٥٤ - ١٥٥.

(١٩٧) الغزالي، د.ت، ٤/١٥٦.

أن يقلد أيهما شاء في الابتداء قبل الفتوى، فكذلك له أن يختار قول أيهما شاء بعد الفتوى»[١٩٨]، وقال: «إن المفتيين إذا استويا عنده صار الأخف رخصة لا عزيمة يجب فعلها»[١٩٩].

● ويقول ابن الصلاح: «والمختار أن عليه أن يجتهد ويبحث عن الأرجح، فإنه حكم التعارض وقد وقع، فإن لم يترجح أحدهما عنده استفتى آخر، وعمل بفتوى من وافقه الآخر، فإن تعذر ذلك، وكان اختلافهما في الحظر والإباحة، وقبل العمل اختار جانب الحظر والترك، فإنه أحوط، وإن تساويا من كل وجهٍ خيرناه بينهما، وإن أبينا التخيير في غيره؛ لأنه ضرورة، وفي صورةٍ نادرة»[٢٠٠]، وقال: «ليس له أن يتبع في ذلك مجرد التشهي والميل إلى ما وجد عليه أباه وأهله قبل تأمله والنظر في أصوله»[٢٠١].

● ويقول مجد الدين أبو البركات[٢٠٢]: «إذا استفتى عالمين فأفتاه أحدهما بالإباحة، والآخر بالحظر، فله أن يأخذ بقول أيهما شاء، ولا يلزمه

(١٩٨) أبو الخطاب الكلوذاني، ١٤٠٦هـ، ٤/٤٠٥ - ٤٠٦.

(١٩٩) أبو الخطاب الكلوذاني، ١٤٠٦هـ، ٤/٤٠٨.

(٢٠٠) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤٧.

(٢٠١) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص١٤١.

(٢٠٢) أبو البركات عبدالسلام بن عبدالله بن الخضر بن محمد بن علي بن تيمية الحراني، الحنبلي، ولد بحران سنة ٥٩٠هـ، ومن مؤلفاته: تفسير القرآن العظيم، والمنتقى في أحاديث الأحكام، والمحرر في الفقه، توفي سنة ٦٥٢هـ. ينظر: الذهبي، ١٤١٣هـ، ٢٣/٢٩١؛ والزركلي، د.ت، ٤/٦.

الأخذ بالحظر، هذا كلامه – أي الإمام أحمد – في رواية الحسن بن زياد لما سأله عن مسألة في الطلاق، فقال: إن فعل كذا حنث، فقلت: إن أفتاني إنسان لا أحنث، قال: تعرف حلقة المدنيين، قلت: فإن أفتوني به حلَّ، قال: نعم، وهذه فيما إذا استويا عنده في العلم والدين»[٢٠٣].

- ويقول ابن تيمية: «إذا أفتى أحد المجتهدين بالحظر، والآخر بالإباحة، وتساوت فتواهما عند العامي، فإنه يكون مخيراً في الأخذ بأيهما شاء، فإذا اختار أحدهما تعين القول الذي اختاره»[٢٠٤].

وتخيير العامي في هذه الحال لا يعتبر تتبعاً للرخص، كما يقول ابن تيمية: «التخيير في الفتوى، والترجيح بالشهوة، ليس بمنزلة تخير العامي في تقليد أحد المفتين، ولا من قبيل اختلاف المفتين على المستفتي، بل كل ذلك راجعٌ إلى شخصٍ واحد، وهو صاحب المذهب، فهو كاختلاف الراويتين عن النبي – صلى الله عليه وسلم – راجعٌ إلى شخصٍ واحد، وهو الإمام، فكذلك اختلاف الأئمة راجعٌ إلى شريعة رسول الله – صلى الله عليه وسلم –، حتى إن من يقول عن تعارض الأدلة يوجب التخيير، لا يقول إنه يختار لكل مستفتٍ ما أحب، بل غايته أنه يختار قولاً يعمل به، ويفتي به دائماً»[٢٠٥]، ويقول: «إذا جُوِّز للعامي أن يقلد من شاء، فالذي يدل عليه كلام أصحابنا وغيرهم، أنه لا يجوز له أن يتتبع الرخص مطلقاً»[٢٠٦].

## المبحث السادس

## استفتاء من عرف بالفتوى بالأسهل

كثر في هذا الزمان نظراً لكثرة المفتين تعمد سؤال من يُعرفُ بالأخذ بأسهل الأقوال وأخفها، والمفتي الذي يفتي بالأسهل لا يخلو من حالين:

**الحال الأولى**: أن يكون المفتي معروفاً بالتساهل في الفتوى، وتتبع الرخص، فهذا لا يجوز استفتاؤه، وقد نص الأصوليون على ذلك.

يقول ابن الصلاح: «لا يجوز للمفتي أن يتساهل في الفتوى، ومن عُرِفَ بذلك لم يجز أن يُستفتى»[٢٠٧].

ويقول ابن مفلح: «يحرم التساهل في الفتيا، واستفتاء من عُرِفَ بذلك»[٢٠٨].

ومن صور التساهل أن يتساهل في طلب الأدلة وطرق الأحكام، والترجيح بينها، أو يتساهل في طلب الرخص وتأول الشبه، أو يأخذ بالقول الأيسر والأسهل من بطون الكتب، ويترك الأخذ بالقول المؤيد بنصٍ شرعي.

---

(٢٠٣) آل تيمية، د.ت، ص٤٦٧؛ ينظر: النووي، ١٤١١هـ، ص٨٠.

(٢٠٤) آل تيمية، د.ت، ص٥١٩ – ٥٢٠.

(٢٠٥) آل تيمية، د.ت، ص٥٣٧ – ٥٣٨.

(٢٠٦) آل تيمية، د.ت، ص٥١٨.

(٢٠٧) ابن الصلاح، ١٤١٣هـ، ص٦٥.

(٢٠٨) ابن مفلح (برهان الدين)، ١٤٠٠هـ، ١٠/٢٥.

**الحال الثانية**: ألا يكون المفتي معروفاً بالتساهل وتتبع الرخص، وإنما يفتي بما يعتقد رجحانه، لكنه يرجح أسهل الأقوال عند حصول الاختلاف، وتساوي الأقوال في نظره، فهذا يجوز الأخذ بفتواه إذا كان أهلاً للفتوى، بأن يكون مشهوداً له بالعلم؛ لأن فرض العامي - كما ذكر الباجي[٢٠٩] - هو الأخذ بقول العالم، وإذا فعل ذلك فقد أدى الواجب عليه، وإلا كان مخالفاً لقول الله - عز وجل -: ﴿ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (النحل:٤٣)، بسؤاله ممن هو ليس من أهل الذكر.

فالواجب على المستفتي أن يبحث عن المفتي المؤهل للفتوى، وهو العالم الورع، ويتحرى في إصابة ذلك، متجرداً عن صفوف الهوى والتعصب، وأن يكون قصده من الفتيا طلب الحق ومعرفة حكم الله - عز وجل - في المسألة، دون البحث عن أسهل الأقوال وأيسرها، ومتى ما تحرى الصواب، وتجرد عن دواعي الهوى، فإنه يثاب على ذلك أصاب الحق أم أخطأه.

## الخاتمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده، وبعد، فأوجز أهم نتائج البحث في النقاط الآتية:

**أولاً**: معنى تتبع الرخص هو: الأخذ بأيسر الأقوال دون مستند شرعي، وهذا يدل على أن قصد المتتبع للرخص هو الأخذ بأيسر الأقوال وأسهلها دون اعتبار موجبٍ شرعيٍ، من ترجيحٍ أو تقليد، وأن هذا هو ديدنه وطريقته في جُلِّ الأحكام الشرعية، لذا وصف بالتتبع.

**ثانياً**: أجمع العلماء على تحريم تتبع الرخص؛ لأنه مبنيٌّ على اتباع الهوى والتشهي، ولأنه يفضي إلى الاستهانة بالدين، وإلى حل رباط التكليف، والانسلاخ من الدين، لذا وصفوا المتتبع للرخص بالزندقة، وأنه متجوزٌ في دينه، متعدٍّ لحق الله تعالى.

**ثالثاً**: يرجع سبب الخلاف في تتبع الرخص إلى الخلاف في حكم الالتزام بمذهبٍ معين، فالقول بعدم وجوب التزام مذهبٍ معينٍ مطلقاً يفضي إلى تتبع رخص المذاهب، والقول الراجح هو أنه لا يلزم التمذهب بمذهبٍ معين، فللمستفتي أن يستفتي من شاء، لكن بشرط عدم تتبع الرخص، وللمستفتي أيضاً أن يسأل مفتياً في مسألة، ويسأل مفتياً آخر في مسألةٍ أخرى، كأن يسأل حنفياً في الطهارة، ومالكياً في الوضوء، لكن من غير قصد الترخص.

**رابعاً**: الانتقال من مذهبٍ إلى آخر له أسبابٌ عدة، وقد اختلف الأصوليون في حكم الانتقال بين المذاهب، والراجح هو جواز الانتقال إذا اعتقد رجحان القول الذي انتقل إليه، وكان انتقاله لمسوغٍ شرعيٍ، لا بقصد الهوى والتشهي.

---

(٢٠٩) ينظر: الباجي، ١٤٠٩هـ، ص٦٤٢.

**خامساً**: التلفيق هو الإتيان في مسألةٍ واحدةٍ بكيفيةٍ لا يقول بها مجتهد، وهو جائزٌ إذا وقع اتفاقاً من غير قصد تتبع الرخص، لئلا يفضي الأخذ به مطلقاً إلى تتبع الرخص.

**سادساً**: الواجب على المفتي أن يفتي بما يعتقده، ويحرم عليه أن يتتبع الرخص، ومن صور تتبع الرخص عند المفتي أن يفتي نفسه، أو قريبه، أو من يرجو نفعه، بما لا يفتي به غيره، أو أن يأخذ بأيسر الأقوال دون النظر في الأدلة، محتجاً بالخلاف في المسألة، أو أن يتحرى الفتوى بما يوافق هوى المستفتي، ويتحرج من فتواه بما يخالف هواه، أو أن يتتبع الحيل.

**سابعاً**: الواجب على المستفتي أن يستفتي من هو مستوفٍ لشروط الإفتاء، ممن يثق بدينه وعلمه، وأن يقصد باستفتائه الحق، ويحرم عليه أن يتتبع الرخص، ومن صور تتبع الرخص عند المستفتي أن يأخذ بالقول الأسهل في كل مسألة، فيأخذ بشواذ الأقوال ونوادرها، أو أن يتنقل من مُفْتٍ لآخر بحثاً عن القول الذي يوافق هواه، أو يأخذ بالفتوى مع علمه بأنها تخالف نصاً شرعياً.

**ثامناً**: التيسير مقصدٌ شرعي، وتحريم تتبع الرخص لا يعني التشديد في الأحكام الشرعية وعدم التيسير، فإن الأخذ بالرخصة الشرعية والتيسير وفق ضوابط الشريعة أمرٌ مطلوب شرعاً، والواجب على المفتي أن يحمل الناس على الوسط دون التشديد، أو الانحلال والتساهل، فللمفتي أن يأخذ بالقول الأسهل عند تكافؤ الأدلة وتساويها في نظره، أو من أجل تخليص المستفتي مما وقع فيه بقصد التيسير عليه، فيدله على مذهبٍ له فيه رخصة، وله أيضاً أن يأخذ بالقول المرجوح في اعتقاده تيسيراً على المكلف، وفقاً لقاعدة مراعاة الخلاف بشروطها المعتبرة.

**تاسعاً**: يجب على المستفتي أن يتحرى الراجح بحسبه، فيبحث عن الأوثق من المفتين عند اختلافهم، فيأخذ بفتوى الأوثق، فإن تساويا جاز له أن يختار من شاء، ولا يعتبر هذا من تتبع الرخص؛ لأن هذا يكون في الخلاف السائغ، وعند حصول التساوي، وليس في جميع الأحوال.

**عاشراً**: استفتاء من عرف بالفتوى الأسهل لا يخلو من حالين: إما أن يكون المفتي معروفاً بالتساهل وتتبع الرخص، فلا يجوز الأخذ بفتواه، وإما ألا يكون معروفاً بالتساهل، وإنما يفتي بما يعتقد رجحانه، ويأخذ بالقول الأسهل عند وقوع الاختلاف، وتساوي الأدلة في نظره، فهذا يجوز الأخذ بفتواه.

### فهرس المصادر والمراجع


**ابن التلمساني، أبو محمد عبد الله بن محمد الفهري (ت٦٤٤هـ)**. *شرح المعالم في أصول الفقه*. تحقيق: عادل عبدالموجود، وعلي معوض. ط١. بيروت: عالم الكتب، ١٤١٩هـ.

**ابن الحاجب، جمال الدين أبو عمرو عثمان (ت٥٧١هـ)**. *منتهى الوصول والأمل في علمي*

*الأصول والجدل*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٥هـ.

**ابن السبكي، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين (ت٧٧١هـ)**. *جمع الجوامع في أصول الفقه*. علق عليه ووضع حواشيه: عبدالمنعم خليل إبراهيم. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ.

_______، *شرح جلال الدين المحلي على جمع الجوامع*. ضبطه: محمد شاهين. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٨هـ.

_______، طبقات الشافعية الكبرى. تحقيق: د. عبدالفتاح الحلو، ود. محمود الطناحي. مصر: دار هجر، ١٩٩٢م.

**ابن الصلاح، أبو عمرو عثمان الشهرزوري (ت٦٤٣هـ)**. *أدب الفتوى وشروط المفتي وصفة المستفتي وأحكامه وكيفية الفتوى والاستفتاء*. تحقيق: د. رفعت فوزي. ط١. القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤١٣هـ.

**ابن العماد الحنبلي، عبد الحي بن أحمد بن محمد (ت١٠٨٩هـ)**. *شذرات الذهب في أخبار من ذهب*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٩هـ.

**ابن اللحام، علاء الدين أبو الحسن علي بن محمد (ت٨٠٣هـ)**. *المختصر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد*. تحقيق: د. محمد مظهر بقا. ط٢. مكة المكرمة: مركز إحياء التراث بجامعة أم القرى، ١٤٢٢هـ.

**ابن النجار، تقي الدين محمد بن أحمد الحنبلي (ت٩٧٢هـ)**. *شرح الكوكب المنير*. تحقيق: د. محمد الزحيلي، ود. نزيه حماد. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٣هـ.

**ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبد الواحد (ت٨٦١هـ)**. *التحرير. مطبوع مع التقرير والتحبير*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ.

**ابن إمام الكاملية، كمال الدين محمد (ت٨٧٤هـ)**. *تيسير الوصول إلى منهاج الأصول من المنقول والمعقول*. تحقيق: د. عبدالفتاح الدخميسي. ط١. مصر: مطبعة الفاروق، ١٤٢٣هـ.

**ابن أمير الحاج، أبو عبد الله شمس الدين محمد (ت٨٧٩هـ)**. *التقرير والتحبير في علم الأصول*. ط١. بيروت: دار الفكر، ١٤١٧هـ.

**ابن تيمية،أحمد بن عبد الحليم (ت ٧٢٨هـ)**. *مجموع فتاوى شيخ الإسلام ابن تيمية*. جمع وترتيب: عبدالرحمن بن محمد بن قاسم وابنه محمد. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤١٢هـ.

**ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي (ت٧٤١هـ)**. *تقريب الوصول إلى علم الأصول*. تحقيق: د. محمد المختار الشنقيطي. ط١. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١٤هـ.

**ابن حجر، أبو الفضل أحمد بن علي العسقلاني (ت٨٥٢هـ)**. *الدرر الكامنة في أعيان المائة*

*الثامنة*. الهند: مطبعة مجلس المعارف العثمانية، ١٣٩٢هـ.

**ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد (ت ٤٥٦هـ)**. *مراتب الإجماع*. بيروت: دار الكب العلمية، د.ت.

______، *الإحكام في أصول الأحكام*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

**ابن حمدان، أحمد الحراني الحنبلي (ت٦٩٥هـ)**. *صفة الفتوى والمفتي والمستفتي*. تخريج وتعليق: محمد ناصر الدين الألباني. ط٤. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٤هـ.

**ابن حميد، محمد بن عبد الله (ت١٢٩٥هـ)**. *السحب الوابلة على ضرائح الحنابلة*. تحقيق: د. بكر أبو زيد، ود. عبدالرحمن العثيمين. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٦هـ.

**ابن خلكان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد (ت٦٨١هـ)**. *وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان*. تحقيق: إحسان عباس. بيروت: دار صادر، ١٣٩٨هـ.

**ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (ت١٢٥٢هـ)**. *حاشية ابن عابدين*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٨٦هـ.

**ابن عبد السلام، أبو محمد عز الدين عبد العزيز (ت٦٦٠هـ)**. *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*. بيروت: مؤسسة الريان، ١٤١٩هـ.

**ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله (ت٤٦٣هـ)**. *جامع بيان العلم وفضله*. تحقيق: أبو الأشبال الزهيري. ط٤. الدمام: دار ابن الجوزي، ١٤١٩هـ.

**ابن عقيل، أبو الوفاء علي بن عقيل بن محمد (ت٥١٣هـ)**. *الواضح في أصول الفقه*. تحقيق: د. عبدالله التركي. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٠هـ.

**ابن فارس، أبو الحسين أحمد بن زكريا (ت٣٩٥هـ)**. *معجم مقاييس اللغة*. تحقيق: عبدالسلام هارون. بيروت: دار الجيل، د.ت.

**ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد (ت٧٩٩هـ)**. *الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب*. تحقيق: مأمون الجنان. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٧هـ.

**ابن قدامة، موفق الدين عبد الله بن أحمد المقدسي (ت٦٢٠هـ)**. *روضة الناظر وجنة المناظر في أصول الفقه على مذهب الإمام أحمد*. تحقيق: د. عبدالكريم النملة. ط٦. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٢هـ.

**ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر (ت٧٥١)**. *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. رتبه وضبطه: محمد عبدالسلام إبراهيم. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١١هـ.

**ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (ت٧٧٤)**. *البداية والنهاية*. عناية: عبدالرحمن اللادقي ومحمد بيضون. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٦هـ.

**ابن مفلح، برهان الدين بن إبراهيم بن محمد (ت٨٨٤هـ)**. *المبدع شرح المقنع*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٠هـ.

______، *المقصد الأرشد في ذكر أصحاب الإمام*. تحقيق: د. عبدالرحمن العثيمين. ط١. مصر: مطبعة المدني، الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

**ابن مفلح، شمس الدين أبو عبد الله محمد المقدسي (ت٧٦٣هـ)**. *أصول الفقه*. تحقيق: د. فهد السدحان. ط١. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤٢٠هـ.

**ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت٧١١هـ)**. *لسان العرب*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ.

**أبو الحسين البصري، محمد بن علي بن الطيب (ت٤٣٦هـ)**. *المعتمد في أصول الفقه*. تقديم: خليل الميس. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

______، *شرح العمد*. تحقيق: د. عبدالحميد أبو زنيد. ط١. المدينة النبوية: مكتبة العلوم والحكم، ١٤١٠هـ.

**أبو الخطاب الكلوذاني، محفوظ بن أحمد الحنبلي (ت٥١٠هـ)**. *التمهيد في أصول الفقه*. تحقيق: د. مفيد أبو عمشة، ود. محمد إبراهيم. ط١. مكة المكرمة: مطبوعات مركز البحث العلمي وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ.

**أبو داود السجستاني، سليمان بن الأشعث (ت٢٧٥هـ)**. *سنن أبي داود*. تعليق: عزت عبيد الدعاس وعادل السيد. سوريا: دار الحديث، د.ت.

**أبو زرعة، أحمد بن عبد الرحيم بن الحسين العراقي (ت٨٢٦هـ)**. *الغيث الهامع شرح جمع الجوامع*. تحقيق: مكتب قرطبة للبحث العلمي. ط١. مصر: مطبعة الفاروق، ١٤٢٠هـ.

**أبو يعلى، محمد بن الحسين (ت٤٥٨هـ)**. *العدة في أصول الفقه*. تحقيق: د. أحمد المباركي. ط٢. ١٤١٠هـ.

**آل تيمية، مجد الدين عبد السلام بن تيمية (ت٦٥٢هـ)؛ وعبد الحليم بن تيمية (ت٦٨٢هـ)؛ وأحمد بن تيمية (٧٢٨هـ)**. *المسودة في أصول الفقه*. تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

**الآمدي، علي بن محمد (ت٦٣١هـ)**. *الإحكام في أصول الأحكام*. تعليق: عبدالرزاق عفيفي.

ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٢هـ.

**الأسنوي، عبد الرحيم بن الحسن بن علي (ت٧٧٢هـ).** *نهاية السول في شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

**الألباني، محمد ناصر الدين (ت١٤٢٠هـ).** *صحيح سنن أبي داود*. ط٢. الرياض: مكتبة المعارف. ١٤٢٢هـ.

**الأنصاري، عبد العلي محمد بن نظام الدين (ت١٢٢٥هـ).** *فواتح الرحموت بشرح مسلم الثبوت*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨هـ.

**البابرتي، محمد بن محمد بن محمود (ت٧٨٦هـ).** *الردود والنقود شرح مختصر ابن الحاجب*. تحقيق: ضيف الله العمري. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢٦هـ.

**الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف (ت٤٧٤هـ).** *إحكام الفصول في أحكام الأصول*. تحقيق: عبدالله البجوري. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ.

**الباني، محمد بن سعيد (ت١٣٥١هـ).** *عمدة التحقيق في التقليد والتلفيق*. ط١. دمشق: المكتب الإسلامي، ١٤٠١هـ.

**البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل (ت٢٥٦هـ).** *صحيح البخاري*. اعتنى به: أبو صهيب الكرمي. الأردن: بيت الأفكار الدولية، ١٤١٩هـ.

**البغدادي، إسماعيل بن محمد أمين (ت١٣٢٩هـ).** *هدية العارفين*. ط٣. طهران: المكتبة الإسلامية، ١٣٨٧هـ.

**بقا، محمد مظهر.** *معجم الأصوليين*. مكة المكرمة: معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، ١٤١٤هـ.

**البناني، عبد الرحمن بن جاد الله (ت١١٩٨هـ).** *حاشية البناني على شرح جمع الجوامع*. ضبطه: محمد شاهين. ط١. بيروت: دار عالم الكتب، ١٤١٨هـ.

**البهاري، محب الله بن عبد الشكور (ت١١١٩هـ).** *مسلم الثبوت في فروع الحنفية*. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤١٨هـ.

**التمرتاشي، محمد بن عبد الله الخطيب (ت١٠٠٧هـ).** *الوصول إلى قواعد الأصول*. تحقيق: د. محمد مصطفى. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٠هـ.

**الجرجاني، علي بن محمد (ت٨١٦هـ).** *التعريفات*. تحقيق: إبراهيم الإبياري. ط٢. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ.

**الجكني، محمد الأمين بن أحمد زيدان (ت١٢٣٣هـ).** *مراقي السعود إلى مراقي السعود*. تحقيق: محمد المختار الشنقيطي، ط٢. د.م: د.ن، ١٤٢٣هـ.

**الجويني، أبو المعالي عبد الملك بن عبد الله (ت٤٧٨هـ)**. *البرهان في أصول الفقه*. تحقيق: د. عبدالعظيم الديب. ط٣. مصر: دار الوفاء، ١٤١٢هـ.

ــــــــــــــ، التلخيص في أصول الفقه. تحقيق: محمد حسن إسماعيل. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢٤هـ.

**الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي (ت٤٦٢هـ)**. *الفقيه والمتفقه*. تحقيق: عادل العزازي. ط١. الرياض: دار ابن الجوزي، ١٤١٧هـ.

**الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد (ت٧٤٨هـ)**. *سير أعلام النبلاء*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط، ومحمد العرقوسي. ط٩. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٣هـ.

**الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر (ت٦٦٦هـ)**. *مختار الصحاح*. عناية: يوسف الشيخ محمد. ط١. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤١٦هـ.

**الرهوني، أبو زكريا يحيى بن موسى (ت٧٧٣هـ)**. *تحفة المسؤول في شرح مختصر منتهى السول*. تحقيق: د. الهادي شبيلي. ط١. دبي: دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، ١٤٢٢هـ.

**الزركشي، بدر الدين محمد بن عبد الله (ت٧٩٤هـ)**. *البحر المحيط في أصول الفقه*. عناية: عبدالقادر العاني، مراجعة: د. عمر الأشقر. د.م: د. ن، د.ت.

**الزركلي، خير الدين بن محمود بن محمد (ت١٣٩٦هـ)**. الأعلام. ط٢. دم: د.ن، د.ت.

**السخاوي، أبو عبد الله محمد بن عبد الرحمن (ت٩٠٢هـ)**. *الضوء اللامع لأهل القرن التاسع*. بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة، د.ت.

**السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد (ت٤٩٠هـ)**. *المبسوط*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٦هـ.

**السفاريني، محمد بن أحمد (ت١١٨٨هـ)**. *التحقيق في بطلان التلفيق*. اعتنى به: عبدالعزيز الدخيل. الرياض: دار الصميعي، د.ت.

**السمعاني، أبو مظفر منصور بن محمد (ت٤٨٩هـ)**. قواطع الأدلة في أصول الفقه. تحقيق: د. عبدالله الحكمي، ود. علي الحكمي. ط١. دم: د.ن، ١٤١٩هـ.

**الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى (ت٧٩٠هـ)**. *الاعتصام*. ضبطه وصححه: أحمد عبدالشافي. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٥هـ.

ــــــــــــــ، *الموافقات في أصول الشريعة*. تعليق: عبدالله دراز، اعتنى به: إبراهيم رمضان. ط١. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٥هـ.

**الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار** (١٣٩٤هـ). *نثر الورود على مراقي السعود*. تحقيق: د. محمد ولد سيدي الشنقيطي. ط١. جدة: دار المنارة، ١٤١٥هـ.

**الشوكاني، محمد بن علي بن محمد** (ت١٢٥٠هـ). *البدر الطالع بمحاسن من بعد القرن السابع*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

**الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك** (ت٧٦٤هـ). *الوافي بالوفيات*. ط٢. دم: د.ن، ١٣٨١هـ.

**الطوفي، سليمان بن عبد القوي بن الكريم** (ت٧١٦هـ). *شرح مختصر الروضة*. تحقيق: د. عبدالله التركي. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ.

**الغزالي، أبو حامد بن محمد** (ت٥٠٥هـ). *المستصفى من علم الأصول*. تحقيق: د. حمزة زهير حافظ. د.م: د.ن، د.ت.

ــــــــــــــ، *المنخول في تعليقات الأصول*. تحقيق: د. محمد حسن هيتو. ط٢. دمشق: دار الفكر، ١٤٠٠هـ.

**فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن** (ت٦٠٦هـ). *المحصول في علم أصول الفقه*. تحقيق: د. طه جابر العلواني. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٨هـ.

**القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس المالكي** (ت٦٨٤هـ). *الإحكام في تمييز الفتاوى عن الأحكام وتصرفات القاضي والإمام*. اعتنى به: عبدالفتاح أبو غدة. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٦هـ.

ــــــــــــــ، *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول من الأصول*. ط١. مصر: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٣هـ.

ــــــــــــــ، *نفائس الأصول شرح المحصول*. تحقيق: عادل أحمد، وعلي معوض. ط١. د.م: د.ن، ١٤١٦هـ.

**كحالة، عمر رضا**. معجم المؤلفين في تراجم مصنفي الكتب العربية. دمشق: مطبعة الترقي، ١٣٨٠هـ.

**اللقاني، إبراهيم بن إبراهيم بن حسن** (ت١٠٤١هـ). *منار أصول الفتوى وقواعد الإفتاء بالأقوى*. تحقيق: عبدالله الهلالي. المغرب: وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية، ١٤٢٣هـ.

**المالكي، محمد بن علي بن حسين** (ت١٣٦٧هـ). *تهذيب الفروق والقواعد السنية في الأسرار الفقهية. مطبوع بهامش الفروق للقرافي*. بيروت: عالم الكتب، د.ت.

**الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد** (ت٤٥٠هـ). الحاوي في فقه الشافعي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٤هـ.

**مخلوف، محمد بن محمد** (ت١٣٦٠هـ). *شجرة النور الزكية في طبقات المالكية*. بيروت: المطبعة

السلفية، ١٣٤٩هـ.

**المراغي، عبد الله بن مصطفى.** *الفتح المبين في طبقات الأصوليين*. ط٢. بيروت: محمد أمين دمج وشركاه، ١٣٩٤هـ.

**المرداوي، علي بن سليمان الحنبلي (ت٨٨٥هـ).** *التحبير شرح التحرير في أصول الفقه*. تحقيق: د. الجبرين، ود. القرني، ود. السراح. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٢١هـ.

**مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج (ت ٢٦١هـ).** *صحيح مسلم*. تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي. ط١. القاهرة: دار الحديث، ١٤١٢هـ.

**المعلمي، عبد الرحمن بن يحيى (ت١٣٨٦هـ).** *التنكيل بما في تأنيب الكوثري من الأباطيل*. تحقيق: محمد ناصر الدين الألباني. الرياض: الرئاسة العامة للإفتاء، د.ت.

**الموري، محمد بن عبد العظيم المكي.** *القول السديد في بعض مسائل الاجتهاد والتقليد*. تحقيق: جاسم مهلهل ياسين، وعدنان الرومي. ط١. الكويت: دار الدعوة، ١٩٨٨م.

**الميمان، ناصر بن عبد الله.** «التلفيق في الاجتهاد والتقليد». منشور في *مجلة وزارة العدل*، العدد (١١)، (١٤٢٢هـ).

**النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ).** *آداب الفتوى والمفتي والمستفتي*. عناية: بسام الجابي. ط٢. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١١هـ.

ــــــــــــــ، روضة الطالبين. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٥هـ.

**الهندي، محمد بن عبد الرحيم.** *نهاية الوصول في دراية الأصول*. تحقيق: د. صالح بن سليمان اليوسف، و د. سعد بن سالم السويح. ط١. مكة المكرمة: المكتبة التجارية، ١٤١٦هـ.

# Track Licenses "Wisdom and Forms"

**Walid Bin Ali Al-Hussein**
*Associate Professor in the Department of Jurisprudence*
*College of Sharia and Islamic Studies, Qassim University*
*Al Qassim , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box:8750*
*E-mail: walid517@hotmail.com*
(Received 22/2/1430H; accepted for publication 3/2/1431H.)

**Keywords:** (Follow the rule of licenses – Photos follow the licenses).
**Abstract.** Praise be to God alone, and prayer and peace be upon the Prophet, and after.
Have much in this decade who follow doctrine permits easier to search for words and Okhvha, this research has dealt with according to detectives following
First topic: the meaning of the stat ement follows licenses .
The second topic: the rule followed in the statement of license, the words of the question ،according to all evidence, and weighting .
Third topic: the origin of the dispute in a statement to track licenses, and apportioned to the three demands the doctrine of a particular commitment to the rule, the rule of the transition between the doctrines, the rule of fabrication
Fourth topic: Tire track in the statement of certification, which demands: first, according to pictures of tracking licenses when the Mufti, and the second in the photo at the track licenses Poller.
Topic V: Poller in a position opposed to the advisory opinion, and when he or she may elect them.
Topic VI: a referendum on the rule known as the advisory opinion saying easier.
In Conclusion: summarizing the main findings.
I ask God to help and guide, and I know God, and God's blessings and peace upon our Prophet Muhammad, and his family and companions and the peace.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٦٩٧-٧٢٨، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

# الصابئــة

## (دراسة تاريخية دعوية)

**حمود بن جابر بن مبارك الحارثي**

*أستاذ مساعد بقسم الدعوة والثقافة الإسلامية بكلية الدعوة وأصول الدين، بجامعة أم القرى*

*مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ص ب ٧١٥ الرمز ٢١٩٥٥*

*Email: h.j.m.s@hotmail.com*

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥/٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٦/٨هـ)

**الكلمات المفتاحية**: الصابئة، المندائية، المندائيين، التعميد، التنجيم، إنكار النبوة، الترميدة، الكنزبرا، ريش أمة.

**ملخص البحث**. إن دراسة أصناف المدعوين واجب الدعاة، وخاصة أصحاب التخصص الأكاديمي، ليُفيدوا في مناهج الدعوة إلى الله ووسائلها وأساليبها، ودوافع الإنكار والاستجابة، والمعوقات التي تقف في طريق دعوة كل صنف من أصناف المدعوين. فمن المؤكد أنه لا يمكن سبر غور كل مجتمع إلا من خلال دراسة أحواله. وإن توجه الباحثين والمتخصصين في علم الدعوة إلى الله إلى دراسة الديانات والفرق يُعتبر ظاهرة صحية تسهم في إفادة الدعاة إلى الله بين صفوف الديانات والفرق المختلفة بما تقدمه من دراسات لأحوال وظروف المنتسبين إلى هذه الفرق والديانات، ومن جانب آخر تُسهم هذه الدراسات في رد الشبهات التي تُثار على الإسلام. وإن من هذه الديانات الفرقة القديمة التي أثبت تاريخ الأنبياء وقصصهم وجودهم منذ زمن إبراهيم الخليل – عليه السلام –، ولا زالت هذه الديانة باقية في موطنها الأصلي بلاد الرافدين، فرأيت أن أقدم دراسة بحثية تركز على الجانب التاريخي الدعوي لهذه الديانة، وتبرز تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام قديماً وحديثاً ومعوقاتها والسبل المناسبة لدعوتهم في هذا العصر بعد أن بذلت جهداً في البحث هل سُبقت بدراسة مشابهة؟ فلم أجد. وما هذه الدراسة إلا إشارات أرجو أن تكون مرتكزاً لدراسة أشمل وأعم.

وقد تضمن البحث إشارات فيها تعريف بالصابئة، وحجمها بين الديانات، ومواقع الانتشار مع إحصائيات أعدادهم، وتاريخ نشأتهم، وأبرز معتقداتهم وأفكارهم، وأبرز شخصياتهم قديماً وحديثاً، ومصادر الديانة الصابئة، والمؤلفات التي كُتبت فيها. وتاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام عبر العصور الإسلامية المتتابعة، ومظاهر التأثر والتأثير بين الديانة الصابئية والمسلمين. مع بيان أهم الوسائل والأساليب التي استخدمها المسلمون في دعوتهم للصابئة قديماً، وما يمكن استخدامه حديثاً، مع الإشارة إلى قضيتين هامتين في دعوتهم هي قضية التنجيم وإنكار النبوة. مع بيان أهم معوقات دعوة الصابئة إلى الإسلام في العصر الحاضر.

ثم أشرت إلى أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر منطلقاً من المنهج القرآني في دعوتهم كالمناظرة والحوار والانطلاق من القواسم المشتركة بين الإسلام والصابئة كنقطة من نقاط الالتقاء والتفاهم.

## المقدمة

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، وأصلي وأسلم على معلم البشرية، الهادي إلى الحنيفية النقية، المأمور بتطهيرها من كل شوائب الشرك الخفية والجلية، صلى الله عليه وعلى آله وصحبه الأخيار الأطهار وعلى من تبعهم بإحسان إلى يوم المعاد أما بعد:

فإن دراسة أصناف المدعوين واجب الدعاة، وخاصة أصحاب التخصص الأكاديمي، ليُفيدوا في أساليب ووسائل الدعوة، ودوافع الإنكار والاستجابة، والمعوقات التي تقف في طريق دعوة كل صنف من أصناف المدعوين. وإن توجه الباحثين والمتخصصين في علم الدعوة إلى دراسة الديانات والفرق ظاهرة صحية تسهم في إفادة الدعاة إلى الله بين صفوف الديانات والفرق المختلفة، ورد الشبهات التي تُثار على الإسلام. وإن من هذه الديانات الفرقة القديمة التي أثبت تاريخ الأنبياء وقصصهم وجودهم منذ زمن إبراهيم الخليل – عليه السلام –، ولا زالت هذه الديانة باقية في موطنها الأصلي بلاد الرافدين، فرأيت أن أقدم دراسة تاريخية دعوية تبرز تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام قديماً وحديثاً ومعوقاتها والسبل المناسبة لدعوتهم في هذا العصر. وكان منهجي في الدراسة على النحو التالي:

١ – جمع ما يتيسر من المادة العلمية من المكتبات ومراكز المعلومات والقواعد العلمية والمواقع المفيدة في الشبكة العنكبوتية، وبحمد الله تيسر لي جمع مادة علمية جيدة كانت هي منطلق الدراسة.

٢ – بعد دراسة هذه المادة العلمية دراسة تاريخية تحليلية دعوية، قمت بتقسيمها إلى مواضيع أساسية اتضحت بعدها معالم خطة الدراسة على النحو التالي:

- **المبحث التمهيدي**: تعريفات ومقدمات، وفيه ثمانية مطالب على النحو الآتي:
  - **المطلب الأول**: تعريف الصابئة.
  - **المطلب الثاني**: حجم الصابئة بين الديانات.
  - **المطلب الثالث**: مواقع الانتشار وإحصائيات أعدادهم
  - **المطلب الرابع**: تاريخ النشأة.
  - **المطلب الخامس**: أبرز المعتقدات والأفكار.
  - **المطلب السادس**: أبرز شخصيات الصابئة قديماً وحديثاً.
  - **المطلب السابع**: مصادر ديانة الصابئة.
  - **المطلب الثامن**: المؤلفات التي كُتبت في الصابئة.
- **المبحث الأول**: تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام.
  - **المطلب الأول**: تاريخ دعوة الصابئة عبر العصور الإسلامية.
  - **المطلب الثاني**: مظاهر التأثر والتأثير بين الديانة الصابئية والمسلمين.
- **المبحث الثاني**: وسائل دعوة الصابئة وأساليبها قديماً.

- **المطلب الأول**: وسائل دعوة الصابئة.
- **المطلب الثاني**: أساليب دعوة الصابئة.

• **المبحث الثالث**: أبرز القضايا في دعوة الصابئة.

- **المطلب الأول**: التنجيم.
- **المطلب الثاني**: إنكار النبوة.

• **المبحث الرابع**: أهم المعوقات والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

- **المطلب الأول**: أهم معوقات دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.
- **المطلب الثاني**: أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.

وبعد فهذا جهد المقل، وحسبي أني جمعت معلومات لا بأس بها استفدت منها شخصياً، وارتأيت الإفادة منها، وأرجو أن تكون بداية لدراسة أوسع وأشمل، مع دعائي الصادق لكل من كان له يد عون لي، وأسأل الله التوفيق والسداد وقبول الأعمال إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلى الله وسلم على إمام الدعاة وعلى آله وصحبه وسلم.

## المبحث التمهيدي

## تعريفات ومقدمات

وفيه ثمانية مطالب:

### المطلب الأول: تعريف الصابئة.

#### أولاً: معنى الصابئة عند أهل اللغة

إن الصابئة مشتقة من الفعل صبأ: أي خرج، بمعناه العربي خرج من دين إلى دين، ويقال: صبأت النجوم إذا طلعت. وصبأت ثنية الغلام إذا خرجت. ولذلك كانو يسمون النبي – صلى الله عليه وسلم – الصابئ[1].

#### ثانياً: معنى الصابئة عند المفسرين

ورد ذكر الصابئية في القرآن في ثلاث آيات فقط، في سياق ذكر أهل الديانات السماوية في آيتين هما قول الله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلنَّصَٰرَىٰ وَٱلصَّٰبِـِٔينَ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَلَهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ (البقرة: ٦٢)، وقوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـُٔونَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَعَمِلَ صَٰلِحًا فَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾ (المائدة: ٦٩).

وفي سياق أهل الديانات السماوية والمجوس والذين أشركوا في آية واحدة وهي قول الله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ وَٱلَّذِينَ هَادُواْ وَٱلصَّٰبِـِٔينَ وَٱلنَّصَٰرَىٰ وَٱلْمَجُوسَ وَٱلَّذِينَ أَشْرَكُوٓاْ إِنَّ ٱللَّهَ يَفْصِلُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ ٱلْقِيَٰمَةِ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ شَهِيدٌ ﴾ (الحج: ١٧). ولم أجد فيما اطلعت عليه من أقوال المفسرين من أشار إلى هذين السياقين واستنباط مدلولاتها. أما أقوالهم في تفسير هذه الآيات فتتلخص في الآتي:

١ – أنهم طائفة من أهل الكتاب. ولم يحدد أصحاب هذا القول هل هم من اليهود أم من

---

(١) انظر: الفيروزآبادي، ١٤٠٦هـ، ص ٥٦، مادة صبأ؛ والزبيدي، د.ت، ١/١٥٨.

النصارى، وعلى ذلك فلا بأس بذبائحهم ومناكحة نسائهم، قال السدي – رحمه الله – في كلامه على سبب نزول آية البقرة: نزلت في أصحاب سلمان الفارسي – رضي الله عنه –، إذ ذكر أصحابه عند النبي – صلى الله عليه وسلم – فقال: كانوا يصلون ويصومون ويؤمنون بك، فقال – صلى الله عليه وسلم –: يا سلمان مِنهم أهل النار. فاشتد ذلك على سلمان، فنزلت هذه الآية[٢]. وهو قول ابن راهويه، وأبي حنيفة – رحمهم الله –[٣].

٢ – أنهم من جملة فرق النصارى وهو اختيار ابن سعدي – رحمه الله –[٤].

٣ – أنهم قوم يشبه دينهم دين النصارى، إلا أن قبلتهم نحو مهب الريح، يزعمون أنهم على دين نوح – عليه السلام –، وهو قول الخليل[٥].

٤ – أنهم قوم تركب دينهم بين اليهودية والمجوسية، لا تؤكل ذبيحتهم، وهو قول مجاهد والحسن – رحمهم الله –[٦].

٥ – أما خلاصة قول القرطبي – رحمه الله – فهو: الذي تحصل من مذهبهم أنهم موحدون في بعض مسائل العقيدة معتقدون تأثير النجوم وأنها فعالة[٧].

(٢) ابن كثير، د.ت، ٩٣/١.

(٣) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٤/١.

(٤) السعدي، ١٤١٥هـ، ٤٢/١.

(٥) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٤/١.

(٦) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٥/١.

(٧) القرطبي، ١٤٢٣هـ، ٤٣٥/١.

**ثالثاً: معنى الصابئة عند المحققين وعلماء الملل والنحل**

١ – يقول ابن تيمية – رحمه الله –: (أما الصابئون الحنفاء فهم في الصابئين بمنزلة من كان متبعاً لشريعة التوراة والإنجيل قبل النسخ والتبديل من اليهود والنصارى، وهؤلاء ممن حمدهم الله وأثنى عليهم، ووهب بن منبه من أعلم الناس بهم، قال: الصابئ هو الذي يعرف الله وحده، وليست له شريعة يعمل بها، ولم يحدث كفراً.... ثم يقول ابن تيمية: لم يرد بذلك أنهم كفار، فإن الله قد أثنى على بعضهم، فهم مستمسكون بالإسلام المشترك، وهو عبادة الله وحده، وإيجاب الصدق والعدل وتحريم الفواحش والظلم، ونحو ذلك مما اتفقت الرسل على إيجابه وتحريمه... إلى أن قال: أما من قال إنهم من أهل الكتاب فهم يريدون من دخل في اليهودية أو النصرانية منهم فهو يقسمهم إلى صابئة حنفاء موحدين، وصابئة مشركين، فالأولون هم الذين أثنى الله عليهم في آيتي سورة البقرة والمائدة، أما الذين ابتدعوا الشرك ومالوا إلى الفلاسفة فهم مشركون... ولذلك ذكر الله في آية سورة الحج الملل الست الأربع المذكورة في آيتي البقرة والمائدة والمجوس والذين أشركوا، وأخبر أنه يفصل بينهم يوم القيامة، ولم يذكر في الست من كان مؤمناً، إنما ذكر ذلك في الأربعة فقط)[٨].

٢ – يقول ابن القيم – رحمه الله –: (المقصود أن هذه الأمة قد شاركت جميع الأمم وفارقتهم، فالحنفاء

(٨) ابن تيمية، د.ت، ص ٢٨٧ ـ ٢٨٩.

منهم شاركوا أهل الإسلام في الحنيفية، والمشركون منهم شاركوا عباد الأصنام ورأوا أنهم على صواب)[٩].

٣ – يقول أبو الفتح محمد بن عبد الكريم الشهرستاني عالم الملل والنحل المشهور – رحمه الله –: (هم قوم يقولون بالمحسوس، والمعقول، والحدود، والأحكام. ولا يقولون بالشريعة والإسلام)[١٠].

**أسباب اختلاف العلماء في تعريفهم**

١ – أن لغة هذه الديانة اللغة الآرمية القديمة وهي لغة بائدة.

٢ – خصوصية تعاليم الصابئة، فلا يحق للأتباع تعلم شيء مباشرة من كتب الصابئة إلا من خلال رجال الدين.

٣ – انزواء الصابئية عن غيرهم من الطوائف وعدم مخالطتهم لغيرهم.

٤ – أنهم يعتبرون أنفسهم جنساً مميزاً لا ينبغي لأحد مشاركتهم في عقيدتهم.

٥ – أن من دينهم التقية وبها يتعاملون مع غيرهم من أهل الديانات.

٦ – أنهم لا يدعون إلى ديانتهم ولا يُحبون أن ينتمي إليها غيرهم.

٧ – أنهم لا يهتمون بالرد على مخالفيهم، وهذا أدى إلى عدم تَبين حقيقة أفكارهم[١١].

(٩) ابن القيم، ١٣٩٥هـ، ٢٥١/٢.

(١٠) الشهرستاني، د.ت، ص ٢٥٨.

(١١) انظر: الفايز، د.ت، ص ١٤، ١٥؛ وبدوي، ١٩٩٣م،=

**رابعاً: معنى الصابئة في كتابات المعاصرين والمستشرقين**

١ – يقول الأستاذ عباس محمود العقاد – رحمه الله –: (يشتركون مع أصحاب الأديان في شعائر كثيرة، ولا يعرف دين من الأديان تخلو عقيدة الصابئة من مشابهة له في إحدى الشعائر.. فهم يشبهون البراهمة والمجوس والاورنيين (أصحاب النحل السرية) كما يشبهون اليهود والنصارى والمسلمين.. والفلاسفة وأصحاب المذاهب العقلية في تفسير الوجود والموجودات.. وهم كما يشبهون الجميع يخالفون الجميع)[١٢].

٢ – يرى آخرون أنها مشتقة من كلمة (صباؤث) العبرية بمعنى جند السماء، دلالة على أنهم يعبدون الكواكب[١٣].

٣ – يرى آخرون أنها مشتقة من (صبغ) العبرية بمعنى غطس إشارة إلى شعيرتهم الرئيسية وهي التعميد أو الغطس في الماء الجاري[١٤].

٤ – يرى آخرون أنها مشتقة من الفعل (صبا) الآرمي بمعنى: يرتمس، يغتسل، يتعمد[١٥] وهذا الرأي يؤيده غالب الذين كتبوا في هذه الديانة من المتأخرين،

=ص ١٥-٣٦.

(١٢) العقاد، د.ت، ص ١٠٩.

(١٣) انظر: عليان، ١٩٧٦م، ص ٢٦.

(١٤) انظر: مجموعة من المستشرقين، ١٩٩٨م، ٨٨/١٤.

(١٥) انظر: عليان، ١٩٧٦م، ص ٢٨.

وهم المستشرقة الليدي دراور، والتي تخصصت في دراسة هذه الديانة وتنقلت بين معتنقيها عدة سنوات كعادة المستشرقين، والأستاذ أوليري، والأستاذ عباس محمود العقاد رحمه الله، وأيد ذلك الدكتور/رشدي عليان أستاذ الأديان في جامعة بغداد وقال: هو الأرجح لأمور:

١ – لمطابقة ما عليه الصابئة اليوم من الارتماس والاغتسال في الماء الجاري.

٢ – لورود هذه الكلمة بهذا المعنى في كثير من طقوسهم الدينية بلغتهم الآرمية القديمة.

٣ – أيد ذلك العقاد فهو يقول: سموا بالصابئة لكثرة الاغتسال في شعائرهم الدينية، وملازمتهم شواطئ الأنهار من أجل ذلك[١٦].

**خامساً**: وهناك من يرد التسمية إلى اسم شخص هو صابئ بن متوشلخ حفيد النبي إدريس – عليه السلام – وهو على التوحيد كجده[١٧].

وقد وضع الدكتور/فهد الفايز تعريفاً جيداً فقال:

الصابئية: ديانة من أقدم الديانات على وجه الأرض تدين لله بالتوحيد، ثم طرأ عليها التحريف بعد ذلك، وأنها تتخذ من آدم وشيث وإدريس ويحي – عليه السلام – أنبياء لها على معنى النبوة عندهم[١٨].

(١٦) عليان، ١٩٧٦م، ص ٢٧ ـ ٣١.

(١٧) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٣٥.

(١٨) الفايز، د.ت، ص ٦٨٨.

**المطلب الثاني: حجم الصابئة بين الديانات.**

في هذا العصر الذي تكاثر فيه أعداد البشرية، وكثرت تبعاً لذلك أعداد المنتسبين للديانات والملل، وظهر فيه انتصار أصحاب كل ملة لملتهم، إلا أنني بعد البحث تبين لي أن هذه الديانة صغيرة من حيث عدد أتباعها ومن حيث مكانة ديانتها بين الأديان، ومن حيث مواقع انتشارها، فهي لا تُعرف كما تُعرف الأديان، ولا مكانة لمعتنقيها مقارنة بالأديان الأخرى.

وقد بينت في المطلب السابق أسباب اختلاف العلماء في تعريف هذه الديانة، وهو مما يبين ضعف حجمها بين الديانات بالإضافة إلى ذلك فإن من الأسباب أنه لم يُعرف عبر التاريخ وخاصة بعد ظهور الإسلام أن الصابئة كان لهم دولة مستقلة، والملة إذا قامت لها دولة سياسية تتبناها ازداد تمكينها وعُرفت بين الديانات والملل وهذا لم يتوفر للصابئة. وقد زخرت المكتبات بالمؤلفات في تاريخ الأمم إلا هذه الديانة فإن المؤرخين قد أهملوا تاريخها، وهذا دليل ضعف حجمها وضعف مكانتها بين الديانات. ومن الأسباب أيضاً أن ديانة الصابئة مليئة بالخرافات والتنجيم والكهانة وقراءة الكف والأمور التي لا يقرها العقل السليم مما أضعف قبولها بين الناس في زمن العلم[١٩].

ومما يثبت صغر حجمها بين الديانات ما قالته جامعة بغداد في تقييمها لكتاب الدكتور/رشدي عليان المنشور عام ١٩٧٦م وهو تقييم أكاديمي تقول: (أن

(١٩) الفايز، د.ت، ص ٦٩٣.

هذا الكتاب اتبع الطريقة العلمية الحديثة في اعتماده على المصادر الأساسية القديمة والحديثة، وأنه مفيد جداً لدراسة هذه الديانة حيث إن معظم الصابئة في العراق على قلتهم. وكذلك لقلة الكتب المؤلفة فيهم، وهي على قلتها بعيدة في معالجتها عن الروح العلمية)[٢٠].

أما أبناء هذه الطائفة فإنهم يعترفون أنهم أقلية في العالم كله، فضلاً عن موطنهم الأصلي العراق. يقول عربي الخميسي أحد أبناء هذه الطائفة، والمستشار القانوني لطائفة الصابئة المندائيين، بعد غزو قوات التحالف للعراق، بعدما بدأ العراقيون في وضع دستورهم الجديد: (نؤكد والألم يحز في قلوب أبناء الطائفة المندائية، على الصيغة التي أتى بها الدستور المؤقت المعلن، فإن عدم إعطاء حق هذه الأقلية وذكرهم في الدستور يعد خرقاً لحقوق المواطنة ومبادئ الديمقراطية، طالما كانت هي العتبة التي يقف عندها الشعب العراقي، للولوج إلى خط الشروع بجميع مكوناته بلا استثناء لبناء العراق الحديث. والسؤال المطروح هل من حق الأكثرية الحكم والتحكم بالأقلية؟ ربما يكون ذلك صحيحاً في مجال التجارة وحساب الربح والخسارة على أساس حيازة أكثرية الأسهم في بورصة المساومات أثناء عمليتي البيع والشراء، ولكن ليس في أمور الحق والعدل والمساواة، وحقوق الإنسان، وتقرير مصائر الناس، إن هذه الأمور لا تباع ولا تشترى أيها السادة.

إن طائفة الصابئة المندائيين لن تطلب المستحيل وهي تدرك جيداً المرحلة الصعبة التي تمر بها البلاد ولكنها تشعر بمدى الغبن والإجحاف حين لم يرد ذكرها في الدستور صراحة. ولا نعتقد أن خبراء القانون والمشرعين لهذا الدستور فاتهم ما يعنيه عدم ذكرهم، وما سيترتب على ذلك من أمور خطيرة هي مسألة حياة أو موت بالنسبة لهذه الطائفة وهو إنذار مبكر لها وما عليها إلا أن تفتش عن الملاذ الآمن للحفاظ على حياة أبنائها منذ الآن وقبل أي شيء آخر وقبل فوات الأوان)[٢١].

**المطلب الثالث: مواقع الانتشار وإحصائيات أعدادهم.**

تفيد الدراسات التي كتبت فيهم مع قلتها، وما اطلعت عليه من كتابات الصابئة أنفسهم وخاصة في الشبكة العنكبوتية الإنترنت، أنهم يعيشون على ضفاف الأنهار لأن شعيرتهم هي الارتماس في الماء الجاري. وموطنهم الأصلي ضفاف دجلة والفرات إلى الجهات الجنوبية من العراق، وشط العرب ومنطقة الأهوار وهذا أكثر تواجدهم، وجزء آخر يستوطنون جنوب إيران على ضفاف نهري الكارون والدز، والمدن الساحلية الإيرانية.

ولا تزال الغالبية العظمى منهم تسكن في هذه المناطق، إلا أنه في السنوات الأخيرة من القرن العشرين اتجهوا لسكنى المدن الكبرى في العراق طلباً للرزق، ونزح قسم كبير منهم إلى بعض العواصم العربية

(٢٠) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٠.

(٢١) www.faylee.info.Articles

كدمشق، وبيروت، والقاهرة، وهاجر قسم منهم إلى أوروبا وأمريكا وأستراليا ، ويبدو أن من الأسباب التي دفعتهم للهجرة ما تعرضت له بلاد الرافدين في العقدين الماضيين من أحداث مؤلمة سببت ضغطاً قوياً على مواطنيه جعلتهم ينزحون خارج بلادهم. ومما يذكر أن هؤلاء بدأوا يتسامحون في الكثير من شعائرهم الدينية، إلا أنهم يفخرون بانتسابهم إلى هذه الديانة القديمة.

وإذا نظرنا إلى عدد الصابئة فنجده قليلاً جداً، فقد نشرت مجلة المشرق في عام ١٩٠١م أنهم يسيرون إلى الانقراض سيراً حثيثاً، حتى إنه لا يوافينا منتصف القرن الجديد إلا وقد محوا من سفر الوجود ولم يبق منهم باق. وإن كانت هذه نظرة متوقعة إلا أن الرحالة الفرنسي نافارنيه يقول: إن تحسن الرعاية الصحية والاجتماعية ساعدت على بقاء هذا الجنس، وذكرت المستشرقة الليدي دراور وهي التي عاشت سنوات عدة تتنقل بينهم أن إحصائية عام ١٩٣٢م بلغت (٤٨٠٥) نسمة، وترجم كتابها صابئيان هما نعيم بدوي، وغضبان رومي فقالا إن إحصائية عام ١٩٥٧م بلغت (١١٩١٢) نسمة، وإحصائية عام ١٩٦٥م بلغت (١٤٥٥٠) نسمة، ويرى الشيخ سلوان الصابئي أمين سر المجلس الروحاني لهذه الطائفة: أن عددهم اليوم بلغ (١٠٠٠٠٠) نسمة موزعون في محافظات العراق والشام ومصر وتركيا وأوروبا وأمريكا[٢٢].

وتقول أحد مواقعهم الإلكترونية على الشبكة العنكبوتية: (كان الصابئة المندائيون منذ زمن قديم يسكنون مناطق عديدة تمتد على رقعة جغرافية كبيرة، ولكنهم الآن يعيشون بشكل رئيسي في العراق والأحواز، وهناك جاليات صابئية في أوربا وأمريكا واستراليا وأقطار أخرى. أما عددهم فلا يتجاوز مئة ألف نسمة ، ورغم قلة عددهم فقد كان لهم دور بارز في مجالات العلم والأدب والمعرفة منذ العصر العباسي وحتى الآن)[٢٣].

**المطلب الرابع: تاريخ النشأة.**

يصعب على الباحث الجزم بالبداية الحقيقية لدين الصابئة، لتضارب الكتابات التاريخية في ذلك، وبما أن هذه الكتابات على قلتها ليس لها سند فهي تبقى من الأخبار التي لا تصدق ولا تكذب، ولعل الأقرب إلى الصواب أنهم من حيث الجنس يرجعون إلى أصل واحد، فهم من الأقوام الآرمية التي تسكن ما بين النهرين، وأن جزءاً منهم هاجر إلى حران واستقر فيها، وجزء آخر ارتحل إلى نهر الأردن، وهناك تأثرت ديانتهم باليهود، ثم اضطرهم اليهود إلى الخروج فعادوا مرة أخرى إلى جنوب العراق مساكنهم الأولى، وسموا البطائحية. وسبب التسمية بالبطائحية: أن مياه دجلة والفرات فاضت فيضاناً شديداً، فتبطح الماء في الديار، في ما بين واسط شمالاً والبصرة جنوباً حتى تكونت بطائح كثيرة، وسكنها هؤلاء فسموا صابئية

(٢٢) انظر: الفايز، د.ت، ص ٦٩٦ ـ ٦٩٩.

(٢٣) www.mandaeans.org.framelow.htm

البطائح[٢٤]. وتأكدت التسمية لأن ديانتهم تقوم على التعميد وهو الانغماس في مياه الأنهار. ومنهم من التحق بإخوتهم الذين هاجروا إلى حران وتسموا بالحرانيين نسبة إلى حران[٢٥].

وإذا أردنا تحديد المراحل التي مرت بها الديانة فنقول إنهم كانوا على الحنيفية، عبادة الله وحده ويسمون الصابئة الأولى، أو صابئة الفطرة، أو الحنفاء. وبعد موت إدريس – عليه السلام – بمدة دخل عليهم الشرك، واعتقدوا في الكواكب والأجرام السماوية، وخاصة الأجرام السبعة حيث يعتقدون أن القوى المدبرة للكون متعددة، وهناك قوة عظمى أعلى تهيمن على هذه القوى وتديرها وبنوا لها هياكل، فسموا أصحاب الهياكل وهم الحرانيون.

ولعل أصوب الأقوال في تحديد نشأتهم قول الذين استدلوا بآيات القرآن الكريم على نشأة الصابئة. يقولون: إنهم هم قوم إبراهيم – عليه السلام –، وأنه قد ناظر أهل أور[٢٦] الكلدانيين، فأبطل حججهم، بعد أن جعل أصنامهم جذاذاً، وأرادوا به كيداً فنجاه الله كما قال تعالى: ﴿ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ ﴾ (الأنبياء: ٥٢) إلى أن قال تعالى: ﴿ فَجَعَلَهُمْ جُذَاذًا إِلَّا كَبِيرًا لَّهُمْ لَعَلَّهُمْ إِلَيْهِ يَرْجِعُونَ ﴿٥٨﴾ قَالُوا مَن فَعَلَ هَٰذَا بِآلِهَتِنَا إِنَّهُ لَمِنَ الظَّالِمِينَ ﴿٥٩﴾ قَالُوا سَمِعْنَا فَتًى يَذْكُرُهُمْ يُقَالُ لَهُ إِبْرَاهِيمُ ﴿٦٠﴾ قَالُوا فَأْتُوا بِهِ عَلَىٰ أَعْيُنِ النَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَشْهَدُونَ ﴿٦١﴾ قَالُوا أَأَنتَ فَعَلْتَ هَٰذَا بِآلِهَتِنَا يَا إِبْرَاهِيمُ ﴿٦٢﴾ قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِن كَانُوا يَنطِقُونَ ﴿٦٣﴾ فَرَجَعُوا إِلَىٰ أَنفُسِهِمْ فَقَالُوا إِنَّكُمْ أَنتُمُ الظَّالِمُونَ ﴿٦٤﴾ ثُمَّ نُكِسُوا عَلَىٰ رُءُوسِهِمْ لَقَدْ عَلِمْتَ مَا هَٰؤُلَاءِ يَنطِقُونَ ﴿٦٥﴾ قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ ﴿٦٦﴾ أُفٍّ لَّكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِن دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٦٧﴾ قَالُوا حَرِّقُوهُ وَانصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِن كُنتُمْ فَاعِلِينَ ﴿٦٨﴾ قُلْنَا يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ ﴾ (الأنبياء: ٥٨ – ٦٩).

ثم سافر إلى حران، وأهلها هم أصحاب الهياكل، وناظرهم أيضاً فأبطل حججهم، وقد حكى ذلك القرآن الكريم كما في قول الله تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِي إِبْرَاهِيمَ مَلَكُوتَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الْمُوقِنِينَ ﴿٧٥﴾ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَىٰ كَوْكَبًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَا أُحِبُّ الْآفِلِينَ ﴿٧٦﴾ فَلَمَّا رَأَى الْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ ﴿٧٧﴾ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ﴿٧٨﴾ إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴿٧٩﴾ وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلَا أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلَّا أَن يَشَاءَ رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ﴿٨٠﴾ وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا

(٢٤) البطائح: ممرات السيول، يقال: تبطحت المياه إذا سالت واتسعت في الأرض.

(٢٥) حران: مدينة قديمة، ولا زالت تعرف بهذا الاسم إلى اليوم، وهي تقع في الشمال الغربي من العراق، مما يلي الحدود التركية، فُتحت في عهد عمر – رضي الله عنه –، وهي قصبة الصابئة وموطن ديانتهم وكعبتهم، وكانت تحميها قلعة مبنية من الحجر المنحوت. (انظر: الحموي، د.ت، ٢/٢٣٥).

(٢٦) مدينة من أصقاع رامهرمز بخوزستان. (انظر: الحموي، =د.ت، ١/٢٧٨).

تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُم بِٱللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِۦ عَلَيْكُمْ سُلْطَٰنًاۚ فَأَىُّ ٱلْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِٱلْأَمْنِۖ إِن كُنتُمْ تَعْلَمُونَ ﴾ (الأنعام: ٧٥ – ٨١).

ويرى كثيرٌ من الباحثين أن هذه المسميات وأهلها قد انقرضوا ولم يبق إلا المندائيون. وهم الموجودون الآن على العقيدة الصابئية المندائية في أماكن تواجدهم التي ذكرناها في المطلب السابق.

وكلمة مندائي ترجع إلى مندا الآرمية ومعناها: المعرفة، والعلم، أو الإلهام، والوحي، والدين السماوي، والكشف. ويطلق على كل فرد من الصابئة الآن مندائي بمعنى العارف بالدين الحق. وهذا ما أيده أغلب من بحث في تاريخ هذه الديانة على قلتهم، وأيد ذلك من كتب في الصابئة من الصابئين أنفسهم. وقد وجدت فيما وقفت عليه من مواقعهم على الشبكة العنكبوتية أنهم لابد أن يضيفوا إلى كلمة صابئ كلمة مندائي. وكذلك كل ما اطلعت عليه من المؤلفات في الصابئة عندما يتكلمون عن لغة هذه الديانة يقولون: اللغة المندائية[٢٧].

**المطلب الخامس: أبرز المعتقدات والأفكار.**

١ – عقيدتهم في الخالق: يعترفون بوجود الخالق، ويعزون حكم العالم للكون السماوي وأجرامه التي يعتبرونها كائنات حية تضر وتنفع. كما أنهم يصرفون جزءاً من الربوبية للملائكة. وعلى ذلك فلا يقرون بصفات الله لأنهم يعتمدون على زنادقة الفلاسفة فيأتون بما لا تقبله العقول السليمة.

٢ – عقيدتهم في الملائكة: يقولون الملائكة خلقوا بالانبثاق أي أنهم ليسوا مخلوقين كبقية الكائنات الحية، ولكن الله ناداهم بأسمائهم فخُلقوا، وتزوجوا بنساء من صنفهم وأصبح لهم أولاد وبنات، وقد وكل الله إليهم تدبير هذا العالم فهم يعلمون الغيب ويشاركون الله في الخلق ويسمونهم (أصحاب الروحانيات) فيعبدونهم ويقربون لهم القرابين ويعتقدون فيهم الضر والنفع.

٣ – عقيدتهم في الأنبياء: يعتبرون من يعترفون به من الأنبياء رجلاً صالحاً فقط، لأنه من البشر مثلهم، فالنبوة عندهم ليست كما في الأديان الأخرى. وينسبون كتابهم المقدس (*الكنزبرة*) أي: الكنز العظيم إلى آدم. ويقولون إن دينهم بعده انتقل إلى شيث، أما إدريس – عليه السلام – فهو أول من بنى الكعبة، وهي بيت زحل أعلى الكواكب السيارة. وأما نوح – عليه السلام – فيحيكون حوله قصصاً خرافية منها أنه زنا بامرأة من الجن فأنجبت له ثلاثة من الأبناء. وأما إبراهيم – عليه السلام – فيعتبرونه خرج على ديانتهم، وناصبهم العداء، لأنه استمد قوته من الظلام، وابتلي بدمل فختن نفسه. لذلك ديانتهم ترى أن المشوهين والذين فيهم أي عاهة خلقية ناقصو عقول، وغير طاهرين، ولا يقومون بعملية الذبح. وأما يحي – عليه

(٢٧) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٣٦؛ وعليان، ١٩٧٦م، ص ٤٨؛ وابن الوردي، ١٣٩٨هـ، ١٥٧/٢؛ وفخر الدين الرازي، ١٤١٣هـ، ص ٢٣١؛ والفايز، د.ت، ص ٣٧٥، ٤١٦ – ٤٨٠؛ وبعض المواقع على الشبكة العنكبوتية للصابية وأشهرها موقع الأستاذة/نادية المراني الصابئية.

السلام – فهو الذي كان عهده منعطفاً تأريخياً عند الصابئية. فقد كان معلماً عظيماً، يمارس عملية التعميد، وخففت الصلاة في عهده. وأما عيسى – عليه السلام – فقد كان صابئياً فخرج عنها وحرف كلمات النور. وأما محمد – صلى الله عليه وسلم – فيلقبونه ملك العرب، ولا يعتقدون نبوته كبقية الأنبياء.

٤ – عقيدتهم في النجوم: يقدسونها ويعبدونها ويتوجهون للنجم القطبي عند الصلاة.

٥ – العبادات: يؤدون ثلاث صلوات في اليوم لها طقوس مخصوصة، يتطهرون قبلها.

٦ – الزواج: فرض عند الصابئية، ويتزوج الرجل ما يشاء بأي عدد كان، ومما يتفقون مع الإسلام فيه أن المحرمات من النساء هن المحرمات عند المسلمين كما في آية النساء. والطلاق غير مشروع، ويحل محله الهجر المستمر.

٧ – التعميد: وهو الاغتسال في الأنهار ويكون يوم الأحد، وفي كل عيد من أعيادهم، وعلى الأقل مرة واحدة في السنة.

٨ – أما أركان ديانتهم فهي خمسة أركان وهي: الصدقة، والصوم، والصلاة، والتعميد، والتوحيد[٢٨].

(٢٨) ينظر في هذا المبحث: الحسيني، ١٩٨٤م، ص ٤٣ – ٥٥؛ والندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٠٩هـ، ص ٢٧؛ وعليان، ١٩٧٦م، ص ٨٤ – ١٠٤؛ وبرنجي، ١٩٩٧م، ص ٢٤ – ٢٨؛ وحمادة، د.ت، ص ٤٠؛ ونجم، =

**المطلب السادس: أبرز شخصيات الصابئة قديماً وحديثاً.**

**أولاً: أبرز شخصياتها قديماً:**

لم يكن هناك ظهور يذكر لأعلام الصابئة كبقية الأمم والطوائف ولهذا أسباب بيناها في المطالب السابقة، إلا في مجال الطب فقد اشتهروا به بين الناس في القديم، وكان سبباً في تقريب بعضهم إلى الخلفاء وخاصة بني العباس، وكذلك البلاغة والأدب فقد ظهر منهم أسماء لامعة في هذا المجال، ومن هذه الشخصيات الأسماء التالية:

١ – أبو الحسن ثابت بن قرة المتوفى عام ٢٨٨هـ كان بارعاً في الطب، وهو أول من دخل في البلاط العباسي من الصابئية، وكان يلقبه المعتضد العباسي الأستاذ، وأدخله في جملة المنجمين فسكن بغداد. ذكر الرازي أن له قرابة ١٥٠ مؤلفاً أغلبها في الطب، والفلك والموسيقى والفلسفة التي أغلبها ترجمة لكتب سقراط وبطليموس.

٢ – إبراهيم بن ثابت بن قرة الصابئي بلغ رتبة أبيه في صناعة الطب.

٣ – إبراهيم بن سنان بن ثابت بن قرة كان بارعاً في الطب والهندسة.

٤ – أبو إسحاق إبراهيم بن هلال بن زهرون

=١٩٨٨م، ص ٥٦؛ ومراني، ١٩٨١م، ص ١١٩؛ وأحد مواقعهم المعروفة على الشبكة العنكبوتية الإنترنت www.faylee.info.articles

الصابئ قال فيه أهل التراجم: أوحد العراق في البلاغة، وأثنوا على علمه وروعة بيانه، توفي عام ٣٨٤هـ وله مؤلفات في الأدب والشعر، ذُكر أنه كان كاتب الإنشاء عن الخليفة، وعن عز الدولة بن بختيار الديلمي. وقد كان متشدداً في دينه، وشدد عليه عز الدولة أن يسلم فأبى، مع أنه كان يحفظ القرآن ويستعمله في الرسائل.

**ثانياً: أشهر من أسلم من الصابئية قديماً:**

١ — هلال بن المحسّن المتوفى عام ٤٤٨هـ، وكان جده أبو إسحاق كاتب الخليفة ورئيساً لديوان الإنشاء، ويتمنى أن يخلفه حفيده في هذا المنصب، مع محافظته على ديانته، ولكن الله كتب له الإسلام، فأسلم وهو أول من أسلم من قبيلته، فأبعد باختياره عن الديوان وحسن إسلامه، وله مؤلفات كثيرة.

٢ — سنان بن ثابت بن قرة أبو سعيد توفي مسلماً عام ٣٣١هـ كان طبيب المقتدر، كان يختبر الأطباء، ويطرد الدجالين، وكانت له منزلة عظيمة عند الأمراء، وتولى رئاسة المستشفيات.

وذكر صاحب الموجز في تاريخ الصابئية أن عدداً كبيراً من أبناء آل زهرون وهم أكبر بطون الصابئية أسلموا رغبة لا رهبة، بعد أن عُرض الإسلام عليهم من المسلمين، وخاصة بعد إسلام هلال بن المحسّن الطبيب المشهور وكاتب الإنشاء عند الخليفة[٢٩].

(٢٩) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٢٠٣.

**ثالثاً: أبرز شخصيات الصابئة حديثاً:**

لم أجد في المصادر الموثقة الحديثة أسماء ذات ظهور من الصابئية، سوى الأسماء التالية:

١ — نعيم بدوي.

٢ — غضبان رومي له كتاب *تعاليم دينية لأبناء الصابئية*.

٣ — نادية المراني باحثة في الأدب. ولها كتاب *مفاهيم صابئية مندائية*.

ذكرهم الدكتور/رشدي عليان في كتابه *الصابئون حرانيين ومندائيين* وأثنى على علمهم ومكانتهم في الصابئية في العراق، وقد قاموا بترجمة ما كتبه المستشرقون عن الصابئية.

٤ — الدكتور/عبد الجبار عبد الله السام ولد في العمارة عام ١٩١٢م، وتخرج في جامعة بغداد وحصل على الدكتوراه في الفيزياء من أمريكا، وكان بارعاً في الفيزياء والرياضيات، ويجيد كثيراً من اللغات، وله كثير من البحوث، وقد شغل رئاسة جامعة بغداد فترة من الزمن، توفي في أمريكا ونقل إلى بغداد ودفن في مقبرة الصابئية في بغداد عام ١٩٦٩م.

٥ — الدكتور أنيس زهرون داغر.

٦ — الشاعرة لميعة عباس يمجدونها ولا تكاد تجد موقع على الشبكة إلا ولها فيه تمجيد ومدح، عاشت في أوروبا وأغلب شعرها حنين إلى العراق.

٧ — عمارة عباس[٣٠].

(٣٠) انظر في هذه الأسماء: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ١٨٣ — ٢٠٣؛ والفايز، د.ت، ص ٥٠٦ — ٥١٦.

وقد لاحظت أن أبناء هذه الديانة مع قلتهم، يحاولون إبراز ديانتهم، وإبراز ذوي المكانة الاجتماعية من أبناء الطائفة في المجتمع العراقي، فما من موقع على الشبكة إلا ضمن مفرداته قسم خاص بعنوان (الأوائل) يعنون أول من حصل على الدكتوراه، أول من تخرج طبيباً، أول من سافر خارج العراق، ويذكرون أسماء لا تتجاوز في مجموعها سبعة أسماء. ونجد قائمة أخرى فيها حوالي (٢٦) اسم أغلبها من الأسماء التي ذكرناها(٣١).

**رابعاً: الشخصيات الدينية المعاصرة:**

١ – الشيخ عبدالله بن الشيخ سام.

٢ – الشيخ نجم الشيخ زهرون، وهما أعلى درجة في الدين الصابئ والمسماة: (كنزبرة) في هذا العصر وقد توفيا في العقد الأخير من القرن العشرين.

٣ – الكنزبرا الحالي هو: الشيخ ستار جبار حلو، وهو رئيس الطائفة وله مكانة رفيعة عند أتباع الطائفة، يدل على ذلك أن أخباره وزياراته الرسمية والخاصة تتصدر المواقع الإلكترونية للصابئة(٣٢).

**المطلب السابع: مصادر ديانة الصابئة:**

للصابئية أربعة عشر كتاباً هي مرجع ديانتهم، وجميعها مكتوبة باللغة المندائية التي هي فرع من اللغة الآرمية، وهم شديدو الحرص على ألا يطلع عليها غير المندائيين، ولذلك أخفق كثير من المستشرقين في الحصول على نسخ من هذه الكتب، وهذا تعريف موجز بأربعة من كتبهم:

١ – *كنزه ربه* أو *الكنزبرا* أي الكنز العظيم، أو الكتاب العظيم، ويعتقدون أنه صحف آدم، وهو قسمان: قسم يحتوي نظام الكون، وتكوين العالم والتطورات البشرية. وقسم يعالج شؤون الموتى.

٢ – *سدرة أد نشماتة*: أي *كتاب التعميد*، وفيه نصوص الصلوات، والتراتيل التي يقرأها رجال الدين في حفلات التعميد.

٣ – *النياني*: أي *كتاب الأناشيد والأذكار*.

٤ – *قلستا*: أي *كتاب عقد الزواج*، ويحتوي رسوم عقد الزواج وشعائره واحتفالاته وما إلى ذلك(٣٣).

ولرجال دينهم ثلاث مراتب لا يصل إليها مريدها إلا بعد جهد تدريبي، ودراسة خاصة، ورياضة روحية خاصة، يعقب ذلك امتحان خاص، وهذه الدرجات هي:

١ – ترميدة: وهي أولى مراتب رجال الدين.

٢ – الكنزبرا: وهي درجة أعلى من الترميدة.

٣ – ريش أمة: أي رئيس أمة وليس في الصابئية من يشغل هذا المنصب اليوم، لأنه لابد لهذه الدرجة من علم وفير، وأن يكون قد قام بتكريس سبعة علماء بدرجة ترميدة، ويحضر حفل تكريسه سبعة علماء بدرجة كنزبرة(٣٤).

---

(٣١) www.mandaeans.org.mandfigurs.htm

(٣٢) www.sabianmandaean.com/news.php?readmore

(٣٣) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٢٣، ١٢٤.

(٣٤) عليان، ١٩٧٦م، ص ١٢٧ – ١٣٣؛ والندوة العالمية للشباب الإسلامي، ١٤٠٩هـ، ص ٣١٩.

**المطلب الثامن: المؤلفات التي كُتبت في الصابئة.**

تُعد الكتابات التي كُتبت في هذه الطائفة على قِدمها من أقل ما كُتب عن أتباع الطوائف والملل، وهذا يؤدي تبعاً إلى صعوبة الكتابة عنهم، وفي نفس الوقت يعتبر حافزاً لمن أراد أن يكون ممن له قصب السبق في دراسة هذه الطائفة. ويعتبر الدكتور فهد الفائز أفضل من كتب عن عقيدة الصابئة، وهو الباحث الحاصل على درجة الدكتوراه في العقيدة في بحثه المعنون: *الصابئون عقائدهم وأصولهم* من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. وقد ذكر أنه لم يجد مؤلفات مستقلة عن الصابئة إلا هذه الكتب وهي:

١ — *أساطير وحكايات صابئية*، المستشرقة الليدي دراور، ترجمة: نعيم بدوي وغضبان رومي، ط ١٩٧٣م، بغداد.

٢ — *أقوام تجولت بينها فعرفتها*، محمد الفرماني، ط ١٣٤٩هـ، دمشق.

٣ — *التعميد المندائي*، الشيخ رافد الشيخ عبدالله نجم، ط ١٩٩٠م، بغداد.

٤ — *جذور الديانة المندائية*، خزعل الماجدي، ط ١٩٩٧م، بغداد.

٥ — *ديوان الأساطير*، قاسم الشواف، ط ١٩٩٦م.

٦ — *الصابئة المندائيون*، الليدي دراور، ط ١٩٦٩م، بغداد.

٧ — *الصابئية المندائيون*، سليم برنجي، ترجمة: جابر أحمد، ط ١٩٩٧م، بغداد.

٨ — *صابئية حران وإخوان الصفا*، محمد الحمد، ط ١٩٩٨م، دمشق.

٩ — *الصابئيون حرانيين ومندائيين*، رشدي عليان، ط ١٩٧٦م.

١٠ — *الصابئيون في حاضرهم وماضيهم*، عبدالرزاق الحسيني، ط ١٩٨٤م، بغداد.

١١ — *الصلاة المندائية*، الشيخ رافد عبدالله الشيخ نجم، ط ١٩٨٨م، بغداد.

١٢ — *مدخل في قواعد اللغة المندائية*، نعيم بدوي، ط ١٩٩٣م، بغداد.

١٣ — *مفاهيم صابئية مندائية*، ناجية مراني، ط ١٩٨١م، بغداد.

١٤ — *مندائي أو الصابئية الأقدمون*، عبدالحميد عبادة، ط ١٩٢٧م، بغداد.

١٥ — *الموجز في تأريخ الصابئية*، عبد الفتاح الزهيري، تنقيح: فريد عبد الزهرة المنصور، مطبعة أركان، بغداد، ط ١، ١٩٨٣م.

١٦ — *هل المندائية لهجة من العربية*، ناجية مراني.

١٧ — *النشوء والخلق في النصوص المندائية*، كورت رودولف، ترجمة: الدكتور صبيح مدلول السهيري، ط ١٩٩٤م، بغداد.

وقد يسر الله تعالى لي الاطلاع على بعض هذه المؤلفات.

## المبحث الأول

## تاريخ دعوة الصابئة إلى الإسلام

وفيه مطلبان:

### المطلب الأول: تاريخ الصابئة عبر العصور الإسلامية.

#### أولاً: عصر الخلفاء الراشدين:

بعد سقوط دولتي الفرس والروم، وقيام دولة الإسلام على منهاج النبوة وما تحمله من صفاء عقدي، وشمول في تعاليم الدين الحنيف لجميع جوانب الحياة، وعدل وتسامح، فإنه من الطبيعي أن ينعم الناس بعدل هذا الدين، فمن دخل الإسلام فهو كالمسلمين له مالهم وعليه ما عليهم، ومن بقي على دينه فهو لا يظلم ولا تنتهك حرمته، ينعم بنعمة الأمن، ويحيى حياة هانئة، والصابئة من هؤلاء الناس فلا شك أن فيهم من أسلم، إلا أنه لقلة هذه الطائفة من جانب، ولظلم الفرس والروم لمن لم يكن على ديانتهم، فإن الصابئة بقوا منزوين لا يستطيعون إظهار شعائر ديانتهم، بل قد يتظاهرون بديانة هذه الدول الظالمة. ويبدو — والله تعالى أعلم — أن هذا الانزواء استمر في هذا العصر أملاً في تعاملات هذه الدولة الجديدة، ولأنه أيضاً من تعاليم هذه الطائفة التقية.

وقد رحب الناس بالعرب حباً في الخلاص من ظلم الحكام أولاً، ورغبة في إعفائهم من الخدمة العسكرية ثانياً، ثم أملاً في تمتعهم بالحرية الدينية آخر الأمر، وذلك لأن الإسلام كان يبيح لغير المسلمين من يهود ومسيحيين وصابئة أن يتدينوا بما يرضون لأنفسهم من دين على أن يدفعوا الجزية للمسلمين[٣٥].

وكان أكثر المسلمين يعدون الصابئة من طوائف النصارى كما ذكر ذلك بعض المفسرين كما مر معنا في المبحث التمهيدي، ولذلك لم يذكر التاريخ وقائع وأحداث بين هذه الطائفة والمسلمين، فعومل الذين لم يدخلوا دين الإسلام منهم كمعاملة النصارى المسالمين.

ولم أعثر فيما تمكنت من الاطلاع عليه من كتب التاريخ، ما يحدد أعداد المسلمين منهم أو ظهور أعلام منهم ساهموا في التاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية في تلك الفترة أو شاركوا في الفتوحات الإسلامية. إلا ما ذكره عبد الفتاح الزهيري في كتابه *الموجز في تاريخ الصابئة المندائيين*: أن أساطيرهم تروي أنهم من أصحاب الإمام علي بن أبي طالب — رضي الله عنه — وأصحابه — رضي الله عنهم —، وأنهم وجدوا حسن المعاملة منهم لأنهم عرفوا أنهم على دين إبراهيم الخليل — عليه السلام — فآزروهم وساهموا في رد الدعايات المغرضة عن الإسلام[٣٦]. وهذه من أساطيرهم المكتوبة باللغة المندائية الآرمية القديمة التي لا تقوم بها حجة.

#### ثانياً: العصر الأموي:

يقول صاحب *الموجز في تاريخ الصابئة*: (قد برز نفر من الصابئة في هذا العصر بعد أن ظلوا مجهولين قروناً تحت ظلم الاستعمار الذي استولى حتى على

---

(٣٥) انظر: حسن، د.ت، ٢٢٢/١.

(٣٦) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨٠.

أماكن عبادتهم، وذكر عدداً من الأسماء، ولم يذكر من أسلم منهم)[٣٧].

ويبدو والله تعالى أعلم أنهم بدأوا في هذا العصر في الظهور وإن لم يكن ظهوراً واضحاً، ولكنهم تأكدوا ولمسوا حسن تعامل المسلمين، ورأوا التطبيق العملي للإسلام في أخلاق المسلمين وتعاملاتهم بعد أن كانوا يختفون خشية أن يُظلموا كما كانوا يُظلمون في العهد الفارسي والروماني.

**ثالثاً: العصر العباسي:**

من خلال استقراء بعض المصادر يتبين أن الظهور الحقيقي للصابئة كان في العصر العباسي، فقد قربهم الخلفاء لما اشتهروا به من علم الطب والرياضيات والكيمياء والحساب، وكان من نتائج هذا التقريب أن أسلم بعضهم. بل ذُكر أن قبيلتين هما آل قرة وآل زهرون أسلم أكثرهم رغبةً لا رهبة، منهم:

سنان بن ثابت بن قرة الذي كان طبيباً للمقتدر ثم للظاهر الذي دعاه للإسلام وألح عليه في ذلك فامتنع فهدده فانهزم إلى خراسان، ولكنه أسلم طواعية ثم عاد إلى بغداد ومات فيها مسلماً عام ٣٣١هـ. وهنا يتبين حرص خلفاء بني العباس على إسلام هؤلاء لما يتمتعون به من كفاءة في كثير من العلوم وخاصة العلوم الطبيعية والطبية، بل قد يصل الأمر إلى استخدام القوة كما فعل الخليفة الظاهر مع سنان بن ثابت.

وقد كان بداية دخولهم البلاط العباسي في أواسط القرن الثالث الهجري على يد ثابت بن قرة الذي قربه المعتضد، وكان يلقبه بالأستاذ لبراعته في الطب. ولكنه لم يسلم.

وهلال بن المحسّن المتوفى عام ٤٤٨هـ والذي كان كاتب الديوان عند الخليفة كتب الله له الإسلام وكان سبباً في دخول أكثر قبيلته آل زهرون الإسلام[٣٨].

وجابر بن حيان الكيميائي المشهور ذُكر أن آباءه كانوا من الصابئة[٣٩]. وذكر ابن تيمية – رحمه الله تعالى – الصابئة وأنهم من أهل الفلسفة والطب وكثير منهم لم يسلموا، ورد عليهم ضمن رده على المنطقيين والفلاسفة[٤٠].

**رابعاً: العصر العثماني:**

يصف صاحب *الموجز في تاريخ الصابئة* ما بعد سقوط الدولة العباسية بأنه الفترة المظلمة في تاريخ الصابئة، فقد قتل كثير منهم التتار، وضاعت

(٣٧) الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨١.

(٣٨) روي في قصة إسلامه أنه رأى الرسول – صلى الله عليه وسلم – في المنام وأمره أن يتوضأ، ثم أمره أن يصلي معه وقرأ سورة النصر والإخلاص، وقال له: أنت رجل عاقل والله يريد بك خيراً فلم تدع الإسلام الذي قامت عليه الدلائل، وقال له: قل أسلمت وجهي لله وأشهد أن لا إله إلا الله، وأن محمداً رسول الله. ويقول أيضاً: ورأيته مرة أخرى فأخبرت والدي فقال: هذه بشرى محمودة لكن لا تظهر هذا الأمر فجأة، ثم أسلم وحسن إسلامه. (انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ١٧٨ – ١٨٠؛ والفايز، د.ت، ص ٥٠٨).

(٣٩) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨٣.

(٤٠) انظر: ابن تيمية، د.ت، ص ٢٨٧ – ٢٩٠.

مؤلفاتهم، وعادوا يخفون ديانتهم، وعادوا إلى مدينة حران موطنهم الأصلي بعد أن عاشوا حضارة المسلمين، وشاركوهم في بناء تلك الحضارة، وأسلم منهم من أسلم(٤١).

ويبدو والله تعالى أعلم أن هذه الفترة، ضعف تأثير الإسلام في هذه الطائفة، لأن الذين فروا إلى حران من المسلمين الذين كانوا على الديانة الصابئية تأثروا بأبناء عمومتهم، خاصة مع الضعف الديني الذي كان ظاهراً في العالم الإسلامي، وظهور الخرافة والشعوذة، وهي مما تقره الديانة الصابئية، فتعاقبت الأجيال على هذا الوضع، إلى عصر الاستعمار الذي زاد الطين بلّة.

**خامساً: العصر الحاضر:**

نحدد بداية هذا العصر ببداية الاستعمار الموجه للعالم الإسلامي، والذي مهدت له الحروب الصليبية. وجاب المستشرقون الديار الإسلامية، ومنهم الذين تخصصوا في هذه الديانة من أمثال المستشرقة الليدي دراور، والتي كتبت كثيراً من البحوث والدراسات الميدانية بين الصابئة، وترجمة ما استطاعت الحصول عليه من كتبهم التي كتبت باللغة المندائية الآرمية، ولعلها أول من كتب عن هذه الطائفة في هذا العصر، ولذلك كل من كتب عنهم جعل كتاباتها مرجعاً يرجع إليه، مع أن كتاباتها تشعل الفتنة ضد المسلمين الذين هم الأغلبية الساحقة في العراق، وتتهمهم بظلم هذه الطائفة القليلة. ولذلك لم يذكر التاريخ دوراً للمسلمين في دعوة هذه الطائفة التي تعيش بين ظهرانيهم خلال هذه الفترة من الزمن. ثم جاء دور الثورة العراقية عام ١٩٥٨م بقيادة حزب البعث، الذي جعل الحزب ديانة يوالي ويعادي عليها، وألغى دور الدعوة الإسلامية وجثم على العراق أربعة عقود ونيفاً. إلا أن الصابئة يعتبرون هذه الفترة من العصور الذهبية في تاريخهم، والواقع يؤيد ذلك فقد كانت أعدادهم قبل الثورة بسنتين عشرة آلاف نسمة، فقد قفزت بعد الثورة بسبع سنوات إلى قرابة خمسة عشر ألف نسمة بنسبة زيادة بما يقرب ٥٠٪(٤٢).

فقد جاء في الدستور أن الصابئة من طوائف المجتمع العراقي وأنهم متساوون مع غيرهم في الحقوق والواجبات، يقول قرار الاعتراف: إن الصابئة في العراق من الطوائف المعترف بها اعترافاً قانونياً وواقعياً،.. ويذكر أسباب ذلك ويبين أهميته البالغة بالنسبة لهم بعد ما لاقوه من تعسف في العهد الملكي(٤٣).

وهم الآن يصلون قرابة المائة ألف نسمة، ولم يتعرضوا لمضايقات في ديانتهم ولم يؤذوا كما أُوذي المسلمون طيلة الحكم البعثي. وبلغوا مراتب عليا في الدولة، وفي نفس الوقت لم يكن للمسلمين دور بارز في دعوتهم في هذه الفترة، ولعل مبررها مضايقة الحزب الحاكم للإسلام وأهله.

---

(٤١) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٨٨-٩١.

(٤٢) سبق بيان ذلك في المطلب الثالث من المبحث التمهيدي.

(٤٣) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ٩٣.

**المطلب الثاني: مظاهر التأثر والتأثير بين الديانة الصابئية والمسلمين**[٤٤].

**أولاً: مظاهر تأثير الصابئة على المسلمين:**

١ – أن الجهمية أخذوا عن الجعد الذي هو من أهل حران وبها أئمة الصابئة الفلاسفة أهل الشرك ونفاة الصفات والأفعال[٤٥].

٢ – أن الرافضة ترجع بعض أصولهم إلى صابئية الفلاسفة الخارجين عن متابعة المرسلين[٤٦].

٣ – أن غالب أئمة الرافضة من فلاسفة الصابئة كالنصير الطوسي، وسنان البصري وغيرهم وأنهم أخذوا التقية من الصابئة[٤٧].

ومن هذا يتبين أن أهل الكلام قد تأثروا بفلاسفة الصابئة.

**ثانياً: مظاهر تأثير المسلمين على الصابئة:**

عاش أتباع هذه الطائفة نعمة الأمن والعدل والمعاملة الحسنة في الدول الإسلامية، وبرزوا في المجالات العلمية التي عُرفوا بها، ومن نتائج ذلك أن أسلم الكثير منهم رغبة لا رهبة، وهذا أهم تأثير من الإسلام على هذه الطائفة، لكن ظهر في طقوسهم الدينية وعاداتهم ما يتشابه مع العبادات في الدين الإسلامي ويبدو أنهم تأثروا بالإسلام في هذا الأمر، أو أنه بقايا تأثير الحنيفية السمحة ملة إبراهيم – عليه السلام –، وخاصة في الأخلاق والمعاملات فقد رأوا فوائد ذلك أثناء معاملة المسلمين لهم، ومن ذلك:

١ – يسبق صلواتهم وضوء كصلاة المسلمين مع اختلاف هيئاتها فهم يستقبلون الشمال.

٢ – يهتمون بالصدقة ويشترطون فيها أن تكون لله تعالى.

٣ – المحرمات من النساء هن المحرمات عند المسلمين.

٤ – يحرمون القتل والزنا والسرقة والخيانة وغيرها مما يقره الإسلام وتتفق عليه الديانات السماوية[٤٨].

## المبحث الثاني

## وسائل دعوة الصابئة وأساليبها قديماً

وفيه مطلبان:

**المطلب الأول: وسائل دعوة الصابئة.**

من خلال استقراء تاريخ هذه الطائفة، وتحليل مضمونه نستنبط بعض وسائل دعوة هذه الطائفة التي قام بها المسلمون قديماً، وسأذكر ما استطعت استنباطه مدعوماً بالدليل التاريخي في الآتي:

**الوسيلة الأولى: الرد على أفكارهم من خلال المؤلفات العلمية:**

جاء في التراث الإسلامي المؤلفات التي تبين معتقداتهم الباطلة وتفندها واحدة واحدة. ومثال ذلك

---

(٤٤) هذا العنوان مقتبس من رسالة الدكتور فهد الفايز، *الصابئة أصولهم وعقائدهم*، غير مطبوعة.

(٤٥) انظر: ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ١/١٩٢.

(٤٦) انظر: ابن تيمية، ١٤٠٦هـ، ١/٥.

(٤٧) الفايز، د.ت، ص ٤٧٥.

(٤٨) انظر: الفايز، د.ت، ص ٤٧٩.

ما ورد في مؤلفات شيخ الإسلام ابن تيمية – رحمه الله – في تخصيص هذه الطائفة بالرد وبيان بطلان الملة. فقد ألف كتابه *الرد على المنطقيين* وضم إليهم الفلاسفة من الصابئة وغيرهم يقول – رحمه الله – في مقدمة كتابه هذا: (أما بعد فإني كنت دائماً أعلم أن المنطق اليوناني لا يحتاج إليه الذكي ولا ينتفع به البليد، ولكن كنت أحسب أن قضاياه صادقة لما رأيت من صدق كثير منها، ثم تبين لي فيما بعد خطأ طائفة من قضاياه، وكتبت في ذلك شيئاً، ثم لما كنت في الإسكندرية اجتمع إلي من رأيته يعظم الفلاسفة بالتأييد والتهويل فذكرت له بعض ما يستحقونه من التجهيل والتضليل)(٤٩). ثم يبين سوء معتقدهم في مكان آخر فيقول: (ثم إن الصابئين ابتدعوا الشرك فصاروا مشركين، والفلاسفة المشركون من هؤلاء المشركين)(٥٠). ويقول: (فإن الصابئية كفار من جهة تبديلهم لما أنزل الله، ومن جهة كفرهم بما أنزل الله على محمد – صلى الله عليه وسلم –، ...فإذا كان اليهود والنصارى قد يكونون مشركين فالصابئيون أولى، وذلك بعد تبديلهم)(٥١). ورد عليهم الشهرستاني في كتابه *الملل والنحل* وعقد مناظرة بين الحنفاء والصابئة(٥٢).

(٤٩) ابن تيمية، د.ت، ص ٣، ٤.

(٥٠) ابن تيمية، د.ت، ص ٢٨٩.

(٥١) ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٢/١٤ – ٢١.

(٥٢) انظر: الشهرستاني، د.ت، ص ٢٥٩ – ٢٩٨.

**الوسيلة الثانية: استخدام الشدة في دعوتهم:**

هذه قصة يتبين من خلالها حرص خلفاء بني العباس على إسلام هؤلاء لما يتمتعون به من كفاءة في كثير من العلوم وخاصة العلوم الطبيعية والطبية، بل قد يصل الأمر إلى استخدام القوة كما فعل الخليفة الظاهر مع سنان بن ثابت بن قرة الذي كان طبيباً للمقتدر ثم للظاهر الذي دعاه للإسلام وألح عليه في ذلك فامتنع فهدده فانهزم إلى خراسان، ولكنه أسلم طواعية بعد ذلك ثم عاد إلى بغداد ومات فيها مسلماً عام ٣٣١هـ(٥٣).

وهذه قصة أخرى ذُكر فيها أن المأمون اجتاز ديار مضر يريد غزو الروم، فتلقاه جماعة من الحرانيين، فأنكر المأمون زيهم فقال لهم: من أنتم من الذمة؟.قالوا: نحن الحرانيين. فقال: أنصارى أنتم؟. قالوا: لا. قال: أيهود أنتم؟. قالوا: لا. قال: أمجوس أنتم؟. قالوا: لا. قال: أفلكم كتاب أو نبي؟ فحجموا في القول. فقال لهم: فأنتم إذن زنادقة، عبدة الأوثان. وأنتم حلال دماؤكم ولا ذمة لكم. فقالوا: نحن ندفع الجزية قال: إنما تؤخذ الجزية من أهل الأديان الذين ذكرهم الله في كتابه، ولهم كتاب. وأمهلهم إلى أن يرجع من غزو الروم إما يدخلون الإسلام أو يقتلهم.

(٥٣) انظر: الزهيري، ١٩٨٣م، ص ١٦٧. ومع أن القصة ليس لها سند إلا أنه يبدو أن الخليفة الظاهر يرى أنهم وثنيون، وهذا يبيح قتالهم لأن الجزية لا تؤخذ إلا من الكتابيين على أصح أقوال أهل العلم. (انظر: أقوال العلماء في هذه الديانة في المطلب الأول من المبحث التمهيدي من هذا البحث).

فدخل كثير منهم الإسلام، وتنصر منهم آخرون [٥٤].

**المطلب الثاني: أساليب دعوة الصابئة.**

سأذكر بعض الأساليب التي رأيتها من خلال دراسة واستقراء هذا التاريخ، وتحليل مضامينه، والتي استخدمها المسلمون في دعوة الصابئة بما يدل على أنها كانت المؤثرة في دعوة هذه الطائفة، وهي على النحو الآتي:

**الأسلوب الأول: المعاملة الحسنة:**

ضرب المسلمون أروع الأمثلة في حسن معاملة غير المسلمين، وهو ما أمر الله به وأمر به نبيه — صلى الله عليه وسلم —، وكان ذلك من أسباب دخول الناس في دين الله أفواجاً. وفي خصوص الصابئة فهم كغيرهم من الناس لم يُظلموا، وعاشوا في عدل الإسلام، وقد أثبت التاريخ كيف أكرم الخلفاء البارزين من الصابئة في علوم الطب والرياضيات والحساب والفلك وقربوهم وعرضوا عليهم الإسلام، وأسلم منهم الكثير رغبة في هذا الدين العظيم[٥٥].

وقد أثبتنا في المبحث الثالث من هذا البحث كيف كانت الصابئية في أوائل هذا القرن لا يتجاوزون ٤٠٠٠ نسمة[٥٦]، بما يدل على أن من أسباب قلة أعداد الصابئة دخولهم في الإسلام خلال العصور الإسلامية المتتابعة، وقد أسلمت قبيلة آل زهرون وآل قرة من قبائل الصابئة طواعية ورغبة في هذا الدين العظيم.

**الأسلوب الثاني: تولية المناصب العلمية والإدارية لمن يستحقها:**

حب المكانة الاجتماعية والوجاهة محببة للنفس البشرية، وقد يتنازل الإنسان عن مبادئه في سبيل الحصول على المنصب الاجتماعي أو المحافظة عليه. وقد أمّر النبي — صلى الله عليه وسلم — عيينة بن حصن الفزاري على سرية إلى بني العنبر[٥٧]، ومواقف عيينة الخاطئة معروفة مع النبي — صلى الله عليه وسلم —، لكنه فعل ذلك استجلاباً لقلوب أتباعه الذين يرضون لرضاه ويسخطون لسخطه، لأنه سيد في قومه[٥٨]. وقد كان للصابئة وجود في المناصب الإدارية في دولة بني العباس، وبغض النظر عن حكم تولية غير المسلم والاستعانة به في الدولة الإسلامية إلا أننا ننظر لها من جانب دعوي، فقد كانت سبباً في إسلام بعضهم، وتألفت قلوبهم، وأسلم الكثير من قبائلهم عندما مُنحوا هذه المكانة، وهم كانوا لا يعرفونها أيام الدولة الفارسية، بل كانوا يُمتهنون وتسند لهم أعمال الخدمة والأعمال الوضيعة كغيرهم من طبقات الشعب.

أما في الدولة العباسية فمنهم من تولى رئاسة

(٥٤) انظر: الفايز، د.ت، ص ٦٠. ومع أنه ضعّف القصة ورأى أنها لا تثبت إلا على سبيل الذكر والاستشهاد على سبيل التثبت، لكن القصة التي قبلها تبين أن خلفاء بني العباس يتخذون ما يرونه مناسباً لدعوة الصابئة حتى وإن أدى ذلك إلى استخدام القوة.

(٥٥) انظر: المطلب السادس من المبحث التمهيدي.

(٥٦) انظر: المطلب الثالث من المبحث التمهيدي.

(٥٧) البخاري، د.ت، ١١٥/٥، كتاب المغازي، باب غزوة عيينة إلى بني العنبر.

(٥٨) انظر: الحارثي، ١٤١٩هـ، ص ٢٥٦، ٢٥٧.

ديوان الإنشاء، ومنهم من تولى إدارة المستشفيات يُعين فيها من يرى فيه الكفاءة، وقد كانت هذه المهمة من أسباب إسلامه(٥٩). فتولية المناصب الإدارية لمن يستحقها رجاء إسلام المدعو لها أثرها وفائدتها وهي أسلوب دعوي ناجع.

**الأسلوب الثالث: المناظرة:**

المناظرة أسلوب قرآني، ولاشك أنه من أنجع الأساليب في دعوة الصابئة، وقد ورد هذا الأسلوب في دعوتهم، نذكر منها مناظرتين هما:

**الأولى:** مناظرة إبراهيم – عليه السلام – مع سلف هذه الطائفة كما وردت في سورة الأنعام في قول تعالى: ﴿ وَكَذَٰلِكَ نُرِيٓ إِبۡرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلۡمُوقِنِينَ ٧٥ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيۡهِ ٱلَّيۡلُ رَءَا كَوۡكَبٗاۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلۡأٓفِلِينَ ٧٦ فَلَمَّا رَءَا ٱلۡقَمَرَ بَازِغٗا قَالَ هَٰذَا رَبِّيۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمۡ يَهۡدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلۡقَوۡمِ ٱلضَّآلِّينَ ٧٧ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمۡسَ بَازِغَةٗ قَالَ هَٰذَا رَبِّي هَٰذَآ أَكۡبَرُۖ فَلَمَّآ أَفَلَتۡ قَالَ يَٰقَوۡمِ إِنِّي بَرِيٓءٞ مِّمَّا تُشۡرِكُونَ ٧٨ إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ٧٩ وَحَآجَّهُۥ قَوۡمُهُۥۚ قَالَ أَتُحَٰٓجُّوٓنِّي فِي ٱللَّهِ وَقَدۡ هَدَىٰنِۚ وَلَآ أَخَافُ مَا تُشۡرِكُونَ بِهِۦٓ إِلَّآ أَن يَشَآءَ رَبِّي شَيۡـٔٗاۗ وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيۡءٍ عِلۡمًاۚ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ٨٠ وَكَيۡفَ أَخَافُ مَآ أَشۡرَكۡتُمۡ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمۡ أَشۡرَكۡتُم بِٱللَّهِ مَا لَمۡ يُنَزِّلۡ بِهِۦ عَلَيۡكُمۡ سُلۡطَٰنٗاۚ فَأَيُّ ٱلۡفَرِيقَيۡنِ أَحَقُّ بِٱلۡأَمۡنِۖ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ (الأنعام: ٧٥ – ٨١). فقد كانت أحسن وأبين مناظرة، تدرج فيها – عليه السلام – من الكوكب الصغير حتى وصل إلى أكبرها وهو الشمس، وكلها أفلت والإله لا يليق به أن يأفل. فلا بد أن يكون شاهداً لا يغيب، وغالباً قاهراً غير مغلوب ولا مقهور، ولا يكون ذلك إلا لله وكل معبود سواه باطل. وعندما ألجمهم بالحجة الواضحة المشاهدة الموافقة للعقول السليمة وقفوا مستسلمين لا يستطيعون الجدال. فعند ذلك انتقل إلى خالق هذه الأفلاك فإنه المستحق للعبادة فقال: ﴿ إِنِّي وَجَّهۡتُ وَجۡهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضَ حَنِيفٗاۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ ﴾ وهنا عادوا إلى محاجة إبراهيم – عليه السلام – في ربه، فقال: أتريدون صرفي عن عبادة ربي الذي أبان لي الحق حتى استبان كالعيان؟، فالمحاجة هدفها الانتقال من الباطل إلى الحق، ومجادلتكم إياي تتضمن خلاف ذلك. فعند ذلك انتقلوا إلى أمر آخر فخوفوه بآلهتهم فقال لهم: ﴿ وَلَآ أَخَافُ مَا تُشۡرِكُونَ بِهِۦٓ ﴾ فإن آلهتهم أقل وأحقر من أن تضر من كفر بها وجحد عبادتها، ثم رد المشيئة إلى الله: ﴿ إِلَّآ أَن يَشَآءَ رَبِّي شَيۡـٔٗاۗ ﴾ والمعنى أني لا أخاف آلهتكم لأنه لا مشيئة لها ولا قدرة، فمن أحق أن يعبد أهو الله الخالق أم هذه الآلهة المخلوقة، ثم وجه الخطاب للعقول: ﴿ أَفَلَا تَتَذَكَّرُونَ ﴾ ثم قال: ﴿ وَكَيۡفَ أَخَافُ مَآ أَشۡرَكۡتُمۡ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمۡ أَشۡرَكۡتُم بِٱللَّهِ مَا لَمۡ يُنَزِّلۡ بِهِۦ عَلَيۡكُمۡ سُلۡطَٰنٗاۚ فَأَيُّ ٱلۡفَرِيقَيۡنِ أَحَقُّ بِٱلۡأَمۡنِۖ إِن كُنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ وهذا من أحسن قلب الحجة وجعل حجة المبطل بعينها دالة دلالة قوية على فساد قوله وبطلان مذهبه، فإنهم خوفوه بآلهتهم التي لم ينزل الله عليهم سلطاناً

---

(٥٩) انظر: الفايز، د.ت، ص ٥٠٦ – ٥١٥.

بعبادتها، وقد تبين بطلان إلهيتها ومضرة عبادتها، ومع هذا فلا تخافون شرككم بالله وعبادتكم معه آلهة أخرى، فأي الفريقين أحق بالأمن وأولى بأن لا يلحقه الخوف فريق الموحدين أم فريق المشركين[٦٠].

يقول العلامة عبد الرزاق عفيفي – رحمة الله –: (عُني إبراهيم الخليل – عليه السلام – بالدعوة إلى الإسلام ووجه جل ّهمه وأعظم عنايته إلى إيضاح التوحيد وبيانه وإقامة الحجة عليه، فبدأ به وكرر الدعوة مع اختلاف لهجته في ذلك ليناً وشدة، وذكر أنواعاً من الأدلة على التوحيد وسلك طرقاً شتى في الاستدلال بها عليه إتماماً لإقامة الحجة وزيادة الأعذار إلى الأمة، وأملاً في أن يجد كل نوع منها أو وجه من وجوه الاستدلال بها منفذاً إلى قلوب جماعة، وقد بصر الله إبراهيم – عليه السلام – بالدلائل الكونية الدالة على وحدانيته في ربوبيته وألوهيته)[٦١].

**الثانية: مناظرة أبو الفتح محمد الشهرستاني للصابئة**[٦٢]: وقد كتب الإمام الشهرستاني – رحمه الله – عن الصابئة، تبين من خلالها دعوته للصابئة والأسلوب الذي اتخذه في دعوتهم هو المناظرة، فقد أورد – رحمه الله – مناظرتين:

**الأولى:** مناظرة إبراهيم – عليه السلام – لهم كما في القرآن.

**والثانية:** مناظرة بين الحنفاء والصابئة، وتدور حول مسألة المفاضلة بين الأرواح العلوية والأنبياء، أثبت فيها أفضلية الأنبياء، وعرض لآراء هذه الطائفة بدقة وأمانة، وبين بطلان مذهبهم وعقائدهم، ولم يفتر عليهم وإنما أورد ما في مذهبهم من فساد عقدي وانحراف فكري[٦٣].

## المبحث الثالث

## أبرز القضايا في دعوتهم

سأتحدث عن قضيتين هامتين أرى أنهما من أبرز القضايا التي تحول بين الصابئة وقبولهم الإسلام، ولأنهما يندرج تحتهما قضايا جزئية أخرى، وقد أشرت إلى بعض معتقداتهم في المطلب الخامس من المبحث التمهيدي.

**المطلب الأول: التنجيم.**

أشركت الصابئة في النجوم، وقالوا إنها مكان الروحانيات، وبنوا لها الهياكل، وعبدوها من دون الله، وبيّنا كيف جادلهم إبراهيم – عليه السلام – وأبطل حججهم. ثم اشتهروا بالتنجيم والسحر وما

(٦٠) انظر: الألوسي، د.ت، ٢/٢٢٣ – ٢٢٨.

(٦١) نقلاً من الفايز، د.ت، ص ٥٣١، ٥٣٢.

(٦٢) أبو محمد بن عبد الكريم بن أحمد الشهرستاني، ٤٦٧ – ٥٤٨هـ. كان كثير الحفظ، قوي الفهم، يُعد شيخ أهل الحكمة والكلام، صاحب الكتاب الشهير (*الملل والنحل*)، قال فيه ابن تيمية: من أجمع وأكثر الكتب المصنفة في المقالات). (انظر: الذهبي، ١٤١٠هـ، ٢٠/٢٨٦ – ٢٨٨).

(٦٣) انظر: الشهرستاني، د.ت، ص ٢٦٣ – ٢٩٨؛ والفايز، د.ت، ص ٥٤٩.

يترتب على ذلك من ادعاء لعلم الغيب، والكهانة والشعوذة والكذب، وهذه الأمور منطلقها أن الكواكب لها تأثير وأن الله قد كلفها بمهمة تسيير الكون وما فيه، وهي تعلم الغيب وتضر وتنفع، فهم مشركون في الربوبية أصلاً، ومشركون في الألوهية. وعلى ذلك اختلف العلماء هل هم من أهل الكتاب فتؤخذ منهم الجزية؟ أم أنهم مشركون وثنيون؟ على ثلاثة أقوال تتلخص في الآتي:

١ – أنهم من أهل الكتاب، وهو قول لأمير المؤمنين عمر – رضي الله عنه –.

٢ – أنهم ليسوا من أهل الكتاب.

٣ – التفصيل فإن وافقوا أهل الكتاب في أصل دينهم فهم منهم، وإن خالفوهم في أصل دينهم فليسوا منهم.

وبناءً على هذه الأقوال جاء الاختلاف هل تؤخذ منهم الجزية أم لا؟ على ثلاثة أقوال:

١ – أنها تؤخذ منهم، وهو رأي من قال إنهم من أهل الكتاب.

٢ – أنها لا تؤخذ منهم لأنهم عبدة كواكب.

٣ – التفصيل فإن وافقوا النصارى في الأصول أخذت منهم الجزية وإن خالفوهم فلا. مع أن هناك قولا آخر لأهل العلم أن الجزية تؤخذ من كل كافر كتابي أو وثني أو صابئي[٦٤]. وليس هذا موضع بسطه. ولكن فيما يبدو والله تعالى أعلم أن اختلاف تعاملات الخلفاء معهم كما مر معنا مبني على هذا الاختلاف.

وما يهمنا هنا هو ما يجب أن يعرفه الداعية حيال هذه القضية، فقد كان يقول – صلى الله عليه وسلم – لمعاذ – رضي الله عنه – إنك تأتي قوماً أهل كتاب، ليكون على استعداد مسبق لاختيار الأسلوب المناسب لهم، وأنهم أهل علم وشبهات يستعد الداعية لمواجهتها.

وهذه القضية قد فصل فيها القول ابن القيم – رحمه الله – في *مفتاح دار السعادة*، ورد على المنجمين وأبطل مذاهبهم فقال: (فأما قولهم إن الموجودات في العالم السفلي مركبة في تأثير الكواكب والروحانيات وفي اتصالها سعود ونحوس، فقائل هذا القول مردود عليه من وجوه وذكر اثني عشر وجها آخرها قال: الثاني عشر: شواهد التاريخ ووقائعه الدالة على كذبهم.. وذكر ما حصل لأمير المؤمنين علي – رضي الله عنه – حين خرج إلى صفين فقال المنجمون إنه يُقتل ويُقهر جيشه، فظهر كذبهم وانتصر. ومنها عندما قال المنجمون بعد بناء بغداد إن طالعها يقضي بأن لا يموت فيها خليفة حتى قال الشاعر:

يهنيك منها بلدة تقضي بها
إن الممات بها عليك حرام
لما قضت أحكام طالع وقتها
أن لا يرى فيها يموت إمام

فقُتل فيها الأمين، فبطل ما أصلوه وظهر الزور الذي لفقوه فقال الشاعر:

(٦٤) انظر: ابن القيم، ١٤٢٢هـ، ٥/٨٢ – ٨٥.

كذب المنجم في مقالته التي
نطقت به كذباً على بغدان
قتل الأمين بها لعمري يقتضي
تكذيبهم في سائر الحسبان

ومات ببغداد جماعة من الخلفاء كالواثق والمتوكل والمعتضد والناصر وغيرهم. ومن ذلك اتفاقهم أن المعتصم ستدور عليه الدوائر عندما خرج إلى عمورية، فرزقه الله النصر والفتح، وكذب المنجمون.

وقال أبو تمام:

السيف أصدق أنباءً من الكتب
في حده الحد بين الجد واللعب
أين الرواية أم أين النجوم وما
صاغوه من زخرف منها ومن كذب
تخرصاً وأحاديثاً ملفقة
ليست بنبع إذا عدت ولا غرب)[٦٥].

فمسألة التنجيم عندهم تنطلق من عقيدة، وليست من باب الدجل والاحتيال، ولذلك هي قضية أساسية، وإذا وفِق الداعية لبيان فسادها بالدليل الشرعي والعقلي والحسي والواقع المشاهد، فهو يضرب أتباع هذه الديانة في مفصل، والله تعالى أعلم.

**المطلب الثاني: إنكار النبوة.**

من المبادئ الأساسية في الفكر الصابئي إنكار النبوة البشرية، لأن الأنبياء أمثالنا في النوع والصورة، يشاركوننا في المادة، يأكلون ويشربون مما نأكل ونشرب، فكيف لنا طاعتهم. ويندرج على ذلك إنكار الوحي والرسل ويعدون الرسل معلمين أو حكماء، وليست هذه المهمة محصورة في أشخاص بعينهم، ويبدو أن الفلاسفة استقوا نظرتهم للنبوة من الصابئة، فقالوا لا فرق بين النبي والفيلسوف[٦٦].

وهذه القضية تحدث عنها القرآن في مواضع منها قول الله تعالى: ﴿ وَمَا مَنَعَ ٱلنَّاسَ أَن يُؤْمِنُوٓاْ إِذْ جَآءَهُمُ ٱلْهُدَىٰٓ إِلَّآ أَن قَالُوٓاْ أَبَعَثَ ٱللَّهُ بَشَرًا رَّسُولًا ﴾ (الإسراء: ٩٤)، وقوله تعالى: ﴿ وَقَالَ ٱلْمَلَأُ مِن قَوْمِهِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ وَكَذَّبُواْ بِلِقَآءِ ٱلْآخِرَةِ وَأَتْرَفْنَٰهُمْ فِي ٱلْحَيَوٰةِ ٱلدُّنْيَا مَا هَٰذَآ إِلَّا بَشَرٌ مِّثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ ﴿٣٣﴾ وَلَئِنْ أَطَعْتُم بَشَرًا مِّثْلَكُمْ إِنَّكُمْ إِذًا لَّخَٰسِرُونَ ﴾ (المؤمنون: ٣٣ – ٣٤)، ثم رد الله عليهم مقرراً لزوم بشرية الرسل في قوله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلَّا رِجَالًا نُّوحِىٓ إِلَيْهِمْ ۚ فَسْـَٔلُوٓاْ أَهْلَ ٱلذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لَا تَعْلَمُونَ ﴾ (النحل: ٤٣)، وقوله تعالى: ﴿ قُلْ سُبْحَانَ رَبِّى هَلْ كُنتُ إِلَّا بَشَرًا رَّسُولًا ﴾ (الإسراء: ٩٣).

وحاجة البشرية إلى الرسل معلومة، وفوق كل حاجة، بل أعظم من حاجتهم إلى الماء والهواء الذي لا حياة لهم بدونه[٦٧]. ويرد ابن القيم – رحمه الله – على منكري النبوات بالقرآن، ويرى أننا إذا فهمنا ما جاء عن الله استطعنا الرد عليهم، ثم يرد عليهم باستدلالات عقلية فيقول: (فإذا كان العقل قد أدرك حسن بعض الأفعال وقبحها فمن أين له معرفة الله بأسمائه

---

(٦٥) انظر: ابن القيم، د.ت، ٢/١٢٧ ـ ١٣٦.

(٦٦) انظر: الفايز، د.ت، ص ٦٢٣.

(٦٧) انظر: ابن القيم، د.ت، ٢/١١٨.

وصفاته، ومن أين له معرفة تفاصيل شرعه، ومن أين له معرفة تفاصيل مواقع محبته ورضاه، ومن أين له معرفة الغيب الذي لم يظهر الله عليه أحداً من خلقه إلا من ارتضاه من رسله إلى غير ذلك مما جاءت به الرسل وبلغته عن الله، وليس في العقل طريق إلى معرفته فكيف يكون معرفة حسن بعض الأفعال وقبحها بالعقل مغنياً عمّا جاءت به الرسل. ولهذا قال بعض الأعراب وقد سُئل بماذا عرفت أن محمداً رسول الله، فقال: ما أمر بشيء فقال العقل ليته نهى عنه، ولا نهى عن شيء فقال العقل ليته أمر به. أفلا ترى هذا الأعرابي كيف جعل مطابقة الحسن والقبح الذي ركب الله في العقل إدراكه لما جاء به الرسول شاهداً على صحة رسالته وعلماً عليها ولم يقل إن ذلك يقبح طريق الاستغناء عن النبوة بحاكم العقل)[٦٨].

وقضية إنكار النبوة عند الصابئة من أخطر القضايا التي تحتاج إلى منهج وأسلوب خاص، ينطلق فيها الداعية من نصوص القرآن، وسيرة الرسول — صلى الله عليه وسلم — ويبني عليها استدلالاته العقلية والحسية ليبين فساد هذه العقيدة.

إن هاتين القضيتين التنجيم وإنكار النبوة من القضايا الكبيرة في ديانة الصابئة أشرت إليهما باختصار، وغيرها قضايا أخرى هامة لا يمكن استقصاؤها في هذا البحث.

(٦٨) ابن القيم، د.ت، ١١٧/٢، ١١٨.

## المبحث الرابع

## أهم المعوقات، والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر

وفيه مطلبان:

**المطلب الأول: أهم معوقات دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.**

يظهر من خلال هذه الدراسة المختصرة والسريعة لتاريخ دعوة الصابئة، وما كتبه علماء المسلمين الأوائل عنهم، وما كُتب عنهم في هذا العصر أن دعوتهم إلى الإسلام يكتنفها كثير من الصعوبات والمعوقات التي لا بد لمن أراد دعوتهم إلى الإسلام أن يسعى إلى تذليلها أو على الأقل أخذها في الحسبان. وأهم هذه المعوقات ما يأتي:

**أولاً: اللغة:**

فلغة هذه الديانة اللغة المندائية التي هي من لهجات اللغة الآرمية القديمة وقد اندثرت هذه اللغة من مئات السنين، ومن قبل ظهور الإسلام، وجميع كتبهم الدينية كُتبت بهذه اللغة، وتنقل بنفس اللغة، إضافة إلى ذلك فإن معتنقي هذه الديانة لابد أن يتعلموها لأن جميع طقوسهم الدينية بهذه اللغة ولا تبيح لهم ديانتهم أن يؤدوا شعائرهم إلا بهذه اللغة. فهي مشقة على أبناء هذه الديانة لأنهم يعيشون في مجتمعات لا تتحدث بهذه اللغة ولا تعترف بها فيتعلمون في مدارس لغاتها غير لغة ديانتهم، ومشقة على من أراد دراسة هذه الديانة ومعرفة طقوسها ودعوتها إلى الإسلام.

**ثانياً: ندرة المؤلفات القديمة الخاصة بهم مقارنة بغيرها من الطوائف:**

إن هذه الطائفة تندر المؤلفات الخاصة بهم عند مقارنتهم بغيرهم من الطوائف سواءً من علماء المسلمين أو من غيرهم، وكل ما كتبه عنهم علماء المسلمين عبارة عن إشارات ضمن مؤلفات عامة، فقد أشار إليهم شيخ الإسلام ابن تيمية في مواضع من مؤلفاته *كالرد على المنطقيين ومنهاج السنة*، وتلميذه ابن القيم في *مفتاح دار السعادة*، والشهرستاني في *الملل والنحل*.

**ثالثاً: قلة الدراسات الميدانية في هذا العصر عن هذه الطائفة:**

اشتهرت في هذا العصر الدراسات الميدانية وعُنيت الطوائف بإعداد الدراسات الميدانية عن أنفسهم، أما الصابئة فقد قلّت الدراسات الميدانية عنهم إلا ما كتبه بعض المستشرقين، وهي تنحو منحى الدراسات التاريخية، ناهيك عمّا تحمله من أهداف سيئة ضد العرب والمسلمين فتذكي نار الفتنة بإحياء العصبية ورمي التاريخ العربي والمؤرخين العرب بعدم المصداقية، إضافة إلى ادعاء ظلم الأقليات غير الإسلامية من قبل العرب خاصة والمسلمين، وعلى هذا تكون هذه الدراسات غير علمية وغير دقيقة، فهي إضافة إلى قلتها قليلة الجدوى.

**رابعاً: أن الدين عند الصابئة حكر على رجال الدين:**

عامة الصابئة لا يستطيعون تعلم ديانتهم، فلا يعلمها إلا خواص منهم، ولا يصلون إلى هذه الدرجة إلا بعد جهد جهيد، وطقوس ومراسم، فرجال دينهم هم الذين يتولون عملية التعميد، وعملية النكاح، وعملية الدفن للموتى. وعباداتهم يؤدونها بنفس لغتها التي دونت بها قديماً.

**خامساً: انزواؤهم وتكتمهم على أداء طقوسهم وتفرقهم بين المجتمع:**

طبيعة الصابئة الانزواء، وكذلك عدم وجود أماكن معروفة ظاهرة لأداء طقوسهم، وهذا الأمر يعتبر عقبة في طريق من أراد التوصل إليهم أو دراسة ديانتهم.

**سادساً: أنهم أساتذة التنجيم:**

مما ابتُليت به الأمم خاصة في هذا العصر التنجيم عبر وسائل الإعلام المختلفة وقراءة الكف والكهانة وما تدره من أرباح مادية. ويُعد رجال دين الصابئة أساتذة هذا البلاء، وهذا يجعلهم أشد تمسكاً بديانتهم وخاصة رجال الدين حفاظاً على مكانتهم.

**المطلب الثاني: أهم المقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر.**

لاشك أن الدعوة إلى الإسلام واجبة على الأمة كل بقدر طاقته وعلمه، وبها تتحقق الخيرية. وأتباع الديانة الصابئية أقل الديانات بحسب ما توصلت إليه من بحث، وهم من أصول عربية ويتحدثون بالعربية ويعيشون في البلاد العربية، وليس لهم قوة سياسية تتبنى ديانتهم وتدافع عنها أو حتى تكون حجر عثرة في طريق

من يدعوهم إلى أي ديانة أخرى كل ذلك يعظم المسؤولية على دعاة الإسلام لإنقاذ هؤلاء من النار، وقد كان المسلمون الأوائل يقولون جئنا لنخرج من شاء من العباد من عبادة العباد إلى عبادة رب العباد، ومن جور الأديان إلى عدل الإسلام، ومن ضيق الدنيا إلى سعة الآخرة.

ولم أجد من خلال البحث ما يثبت أنهم قد دُعوا إلى الإسلام في هذا العصر بطريق مباشر بالحوار والمناظرة ونحوها، ولا بطريق غير مباشر من خلال الانترنت أو تأليف الكتب المتخصصة في دعوتهم، رغم أن وسائل الدعوة قد تيسرت في الوقت الحاضر. فمن هذا المنطلق أُقدم هذه المقترحات أحسب من خلال دراستي العجلى لهذه الديانة أنها مفيدة حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام:

**أولاً: الدراسات الميدانية لتحديد أماكن تواجدهم على نحو التحديد** لتكون من أسباب التوصل إليهم بأقل جهد ممكن.

**ثانياً: الدراسات العلمية المتخصصة لأصول هذه الديانة وبيان معتقداتهم القديمة وما طرأ عليها من تغيير على مر العصور وخاصة هذا العصر.** وتعتبر الدراسة العلمية لمعتقداتهم والتي تقدم بها الدكتور/فهد الفايز في قسم العقيدة بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية مرجعاً جيداً في هذا الباب ينبغي الاطلاع عليها لمن أراد دراسة هذه الديانة أو دعوتها.

**ثالثاً: الدراسات التاريخية لبداية هذه الديانة ومراحل تطورها والمؤثرات التي أثرت فيها سلباً وإيجاباً،** ومعرفة تاريخ دعوتها إلى الإسلام والشخصيات الإسلامية العلمية والسياسية التي كان لها دور في دعوتها أو مناظرتها، واستقراء نتائج هذا التاريخ بعد تحليله ومعرفة نتائجه، والإفادة منها في دعوتهم في هذا العصر.

**رابعاً: الاعتماد على القرآن الكريم ودراسة العرض القرآني للقضايا الأساسية في عقيدهم**، وكيف عرض وعالج مسألة بشرية الأنبياء، وكيف عرض وعالج مسألة الاعتقاد في النجوم والتنجيم، وكيف عرض وعالج مسألة الربوبية والألوهية، وكيف عرض وعالج مسألة الملائكة وغيرها من القضايا الأساسية في عقيدة هذه الطائفة يدرسها الداعية وتكون له زاداً عند دعوتهم.

**خامساً: دراسة أسلوب المناظرة** في العموم والتركيز على مناظرة إبراهيم – عليه السلام – لقومه وما فيها من فوائد عظيمة، خاصة وأنه – عليه السلام – كان يناظر عبدة النجوم وهي ديانة الصابئة.

**سادساً: التطبيق العملي لهذه الدراسات** هو النزول إلى ميدان الدعوة لهذه الطائفة عبر المتاح من الوسائل وخاصة الوسائل الإعلامية، وأخص الشبكة العنكبوتية فقد وجدت الكثير الكثير من المواقع الخاصة بهذه الطائفة، يعرضون من خلالها مبادئهم والمشاكل التي يواجهونها ويتنادون من خلالها إلى التكاتف من أجل أن يكون لهم مكان في المجالس النيابية والمناصب الإدارية في العراق، كغيرهم من طوائف المجتمع

العراقي ولاشك أنه إذا عُرضت الدعوة عليهم بالأسلوب العلمي الهادئ، ورُد على الشبهات والأفكار المنحرفة في هذه الديانة سيكون لها الأثر ومما تبرأ به الذمة إن شاء الله تعالى.

**سابعاً: العمل الجاد للوصول إلى الطبقة المثقفة منهم**، وقد وجدت بعض الأسماء في المؤلفات التي تمكنت من الحصول عليها وفي الكثير من المواقع على الشبكة العنكبوتية، فمنهم الأطباء ومنهم الحاصلون على أعلى المؤهلات في الكيمياء والفيزياء والأدب ومنهم من كان مديراً لجامعة بغداد، وهم الآن منتشرون في بعض الدول الأوروبية وبعض الدول العربية وتركيا. والتخاطب مع هؤلاء عبر المراسلة الدعوية أو التعارف عبر أي وسيلة ممكنة، خاصة وأنهم انفتحوا على العالم، والتخاطب معهم بلغة عصرية سيكون له الأثر الجيد إن شاء الله تعالى. بعكس رجال الدين المنغلقين المنزوين على ديانتهم وكذلك عامة الطائفة. والطبقة المثقفة سيكون لها الأثر المستقبلي على بقية أتباع هذه الديانة. خاصة وأنني لمست أنهم يفخرون بهم كثيراً ويتناقلون أخبارهم عبر الشبكة العنكبوتية.

**ثامناً: الثناء على المبادئ الصحيحة في الديانة الصابئية** فقد ورد في الديانة الصابئية بعض المبادئ التي يقرها الإسلام ويدعو إليها، وبينت في المبحث الأول بعض هذه المبادئ، وأنها قد تكون بتأثير الإسلام، واحتكاكهم بالمسلمين خلال العصور الإسلامية الماضية، خاصة وأنها تتوافق مع الفطر الإنسانية السليمة، وتقرها العقول السليمة. فعلى سبيل المثال الإسلام يدعو الإنسان إلى العلم والتعلم، وهم ينتسبون إلى مندا وهو في لغتهم صاحب العلم والمعرفة.

ومن الآداب والأخلاق أنهم يحرمون الظلم، وأكل الحرام، والربا، والرشوة، وشهادة الزور، والزنا، والنظر إلى الأجنبية، وخيانة الأمانة، والسرقة، والنميمة، وشرب الخمر، والمحرمات من النساء في الإسلام هن المحرمات عندهم، وغير ذلك من المبادئ والآداب التي يقرها الإسلام ويأمر بها، بل يقيم الحدود على مرتكبيها.

وهذه تعتبر قواسم مشتركة بين الإسلام والصابئية ويمكن توظيفها في دعوتهم، فيُثنى عليها وتعزز وتُتخذ منطلقات وقواعد يُستفاد منها في دعوتهم وأنهم أقرب إلى الإسلام من خلال هذه المبادئ، ويترتب على ذلك توطيد العلاقات ومن ثم الاستماع إلى الدعوة، حتى وإن لم يقبلها المدعو. وذلك أدعى للقبول، والثناء محبب للنفوس. فقد أثنى الرسول — صلى الله عليه وسلم — على حلف الفضول الذي تعاهد فيه المتحالفون على نصرة المظلوم، وشهده — صلى الله عليه وسلم — في الجاهلية، وبعد أن أكرمه الله بالرسالة قال مؤيداً هذا الحلف: «لقد شهدت في دار عبدالله بن جدعان حلفاً ما أحب أن لي به حمر النعم، ولو دعيت لمثله في الإسلام لأجبت»[٦٩]. وفي

(٦٩) مهدي، ١٤١٢هـ، ص ١٣٠، وقال: إسناده صحيح مرسل يتقوى بإسناد آخر رواه الحميدي بإسناد صحيح.=

ذلك الاعتراف بالحق والخير أينما وجد، حتى وإن خالف أهله في المعتقد، والمسلم داعي خير، يعترف بالخير ويساند كل من يدعو إليه(٧٠).

## الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على أشرف خلق الله نبينا محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فها أنا أصل إلى نهاية هذا التطواف السريع في دراسة تاريخ الصابئة، وعقيدتها وتاريخ دعوتها. وبعد استقراء وتحليل عجل لهذا التاريخ أزعم أنني حصلت على فائدة علمية تعرفت من خلالها على شيء من معتقدات هذه الديانة وتاريخها ووسائل وأساليب دعوتها، إلى أن توصلت إلى أهم العقبات في طريق دعوتها ثم إلى اقتراح بعض المقترحات المستقبلية حول دعوتها بناءً على ما استفدته من خلال هذه الدراسة العجلى.

وقد ظننت في بداية بحثي أن هذه الطائفة عدد قليل وفي اضمحلال، وبعد الدراسة تبين أنهم في ازدياد سريع، فقد كانوا قبل ثلاثين سنة أربعة آلاف نسمة، بينما هم اليوم في العام الهجري ١٤٣١هـ يتجاوزون مائة ألف نسمة. فأصبحت على يقين بأن هذه الديانة تستحق دراسة علمية دعوية يُفيد منها الدعاة في دعوة هذا الصنف من أصناف المدعوين، خاصة وأنه قد قُدم فيها دراسة علمية في الجانب العقدي في قسم العقيدة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وكانت هي الدراسة العلمية المتخصصة والتي لم تُسبق حسب ما توصلت إليه من بحث، وأصبح الجانب الدعوي والذي يُعنى به الدعاة لم يُدرس بعد، و يُعد ما كتبته في المبحث الرابع نتيجة هذه الدراسة حيث بينت أهم المعوقات والمقترحات حول مستقبل دعوتهم إلى الإسلام في العصر الحاضر. وهذه الديانة معتنقوها من أبناء القطر العراقي وأعدادهم في ازدياد خاصة في السنوات الأخيرة. فأسأل الله جل وعلا أن يبارك فيما كتبت ويجعله من الذخر عنده، إنه ولي ذلك والقادر عليه. وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم...

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**ابن الوردي، عمر بن مظفر بن عمر**. *تاريخ ابن الوردي أو تتمة المختصر في أخبار البشر*. تحقيق: أحمد رفعت. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٩هـ.

**ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم**. *منهاج السنة النبوية*. ط١. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٦هـ.

---

=وانظر: ابن كثير، ١٤٠٧هـ، ٢/٢٩١؛ والصالحي، ١٤١٠هـ، ٢/٢٠٩؛ والمباركفوري، ١٤٢٠هـ، ص ٦٨.

(٧٠) انظر: الزيد، ١٤٢٤هـ، ص ٨١ – ٨٦.

__________، *الرد على المنطقيين*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

__________، *مجموع فتاوى شيخ الإسلام أحمد ابن تيمية*. المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، تحت إشراف وزارة الشؤون الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، ١٤١٦هـ.

**ابن قيم الجوزية، أبو عبد الله محمد بن أبي بكر**. *إغاثة اللهفان من مصايد الشيطان*. تحقيق: محمد حامد الفقي. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٥هـ.

__________، *زاد المعاد في هدي خير العباد*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط٣. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٢٢هـ.

__________، *مفتاح دار السعادة*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

**ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر**. *البداية والنهاية*. تحقيق: أحمد أبو ملحم وآخرون. ط٣. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ.

__________، *تفسير القرآن العظيم*. ط١. الرياض: مكتبة المعارف، د.ت.

**الألوسي، محمود شكري**. *بلوغ الأرب في معرفة أحوال العرب*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

**البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل**. *صحيح البخاري*. اسطنبول: المكتبة الإسلامية، د.ت.

**بدوي، نعيم**. *مدخل في قواعد اللغة المندائية*. ط٣. بغداد: مطبعة الأديب، ١٩٩٣م.

**برنجي، سليم**. *الصابئة المندائيون*. ترجمة: جابر أحمد. ط١. بيروت: دار الكنوز الأدبية، ١٩٩٧م.

**الحارثي، حمود بن جابر**. *دعوة النبي للأعراب*. ط١. الرياض: دار المسلم، ١٤١٩هـ.

**حسن، إبراهيم حسن**. *تاريخ الإسلام السياسي والديني والثقافي والاجتماعي*. د.م: د.ن، د.ت.

**الحسيني، عبد الرزاق**. *الصابئون في حاضرهم وماضيهم*. ط٩. بغداد: منشورات المكتب العربي، ١٩٨٤م.

**حمادة، محمد بن عمر**. *تاريخ الصابئة المندائيين*. بغداد: مطبعة دار السلام، د.ت.

**الحموي، أبو عبد الله ياقوت بن عبد الله**. *معجم البلدان*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

**الذهبي، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد**. *سير أعلام النبلاء*. تحقيق: شعيب الأرنؤوط. ط٧. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤١٠هـ.

**الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني**. *تاج العروس من جواهر القاموس*. تحقيق: مجموعة من المحققين، دار الهداية، د.ت.

**الزهيري، عبد الفتاح**. *الموجز في تاريخ الصابئة المندائيين*. نقحه: فريد عبد الزهرة المنصور. ط١. بغداد: مطبعة أركان، ١٩٨٣م.

**الزيد، زيد بن عبد الكريم**. *فقه السيرة*. ط١. الرياض: دار العاصمة، ١٤٢٤هـ.

**السعدي، عبدالرحمن بن ناصر**. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: دار الفكر، ١٤١٥هـ.

**الشهرستاني، أبو الفتح محمد بن عبد الكريم**. *الملل والنحل*. الرياض: مكتبة الرياض الحديثة، د.ت.

**الصالحي، محمد بن يوسف الشامي**. *سبل الهدى والرشاد في سيرة خير العباد*. تحقيق: مصطفى عبد الواحد وآخرون، مصر: لجنة إحياء التراث الإسلامي بوزارة الأوقاف المصرية، ١٤١٠هـ.

**العقاد، عباس محمود**. إبراهيم أبو الأنبياء. د.م: د.ن، د.ت.

**عليان، رشدي**. *الصابئون حرانيين ومندائيين*. بغداد: مطبعة دار السلام، ١٩٧٦م.

**الفايز، فهد بن موسى**. *الصابئون أصولهم وعقائدهم وموقف الإسلام منهم*. رسالة دكتوراه غير منشورة، بقسم العقيدة والمذاهب المعاصرة بكلية أصول الدين، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، د.ت.

**فخر الدين الرازي، أبو عبد الله محمد بن عمر بن الحسن**. *اعتقادات فرق المسلمين والمشركين*. تحقيق: محمد زينهم عزب. ط١. القاهرة: مكتبة مدبولي، ١٤١٣هـ.

**الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب**. *القاموس المحيط*. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٦هـ.

**القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد**. *الجامع لأحكام القرآن*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٢٣هـ.

**المباركفوري، صفي الرحمن**. *الرحيق المختوم*. ط٢. مصر: دار الوفاء للطباعة بالمنصورة، ١٤٢٠هـ.

**مجموعة من المستشرقين**. *دائرة المعارف الإسلامية موسوعة علمية أكاديمية «أصلها بالإنجليزية وعُرِّب بعض أجزائها»*. ط١. الإمارات: طبع مركز الشارقة للإبداع الفكري، ١٩٩٨م.

**مراني، ناجية**. *مفاهيم صابئية مندائية*. ط٤. بغداد: شركة التايمس للطباعة والنشر، ١٩٨١م.

**مهدي، رزق الله أحمد**. *السيرة النبوية في ضوء المصادر الأصلية*. ط١. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٤١٢هـ.

**نجم، رافد عبد الله**. *الصلاة المندائية وبعض الطقوس الدينية*. ط٣. بغداد: التايمس، ١٩٨٨م.

**الندوة العالمية للشباب الإسلامي**. *الموسوعة الميسرة في الأديان والمذاهب المعاصرة*. ط١. الرياض: مطبعة سفير، الرياض، ١٤٠٩هـ.

**ثانياً: المواقع الإلكترونية للصابئة:**

www.faylee.info.Articles
www.mandaeans.org.framelow.htm
www.sabianmandaean.com/news.php?readmore

# Sabean
# (Dawa Historical Study)

**Hamood bin Jabir bin Mubarak Al-harthi**
*Assistant Prof of Dawa and Islamic Culture Department,*
*in the College of Dawa and Fundamentals of Religion, in Umm Al-Qura University*
*Makkah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 715, Postal Code:21955*
*Email: h.j.m.s@hotmail.com*
(Received 7/5/1430H; accepted for publication 8/6/1431H.)

**Keywords:** Sabean, Mindaia, Mindaieen, Ta'meed, Tanjeem, Denies of Prophet, Tarmiza, Al-Kanzabra, Reesh Oma.
**Abstract.** The study of the types varieties of the guests and the duty of preachers , especially those academic specialization be an asset in the curricula of the call to Allah, means and methods and motives of denial and response, and the obstacles that stand in the way of invitation of each type of guests , it certainly cannot be Spurger every society only through the study of condition.

The orientation of the researchers and specialists in the science of the call to Allah to study the religion and the difference is a healthy phenomenon contributing to the benefit to the preachers of Allah among religions and different studies, including their conditions and circumstances associated to these groups and religions and by the AKrtsem these studies in response to the suspicion raised against Islam.

The difference of these religions longstanding history has shown that the prophets and their stories their presence since the time Abraham peace be upon him and still remain in this religion is native to Mesopotamia.

I saw that earlier research study focuses on the historical aspect of the religion, advocacy and highlights the history of sabean invitation to Islam past and present constraints and appropriate ways to invite them in this day and age after having made an effort in the search, is already a similar study? I did not find. What this study refer to is signs, which I wish to be the base of comprehensive one.

The research has gestures to identify Sabea, its scale between other religions, the sites of spreading with statistics of their numbers, history of their early years, the most highlight of their thinking and believes, the most prominent of their modern and ancient characters, the written books about it, history of Sabea calling to Islam across the frequent ages and the effects between Sabea and Islam. Also, This study identifies the most important methods that have been used by Muslims in their calling to Sabea in ancient times, and what can be used in recent years.

Then, I referred to the most important suggestions concerning the future of their calling to Islam in the present days, starting from the Quranic approach in their Da'wa.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٧٢٩-٧٥٢، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

# مدى توفر مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود

**رياض عبد الرحمن الحسن**

*أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود*

*الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٩٢٧٨٢ الرمز ١١٦٦٣*

*E – mail: alhassan@ksu.edu.sa*

(قدم للنشر في ١٤٣٠/٥/٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٣/٢٩هـ)

أجريت هذه الدراسة بدعم من مركز البحوث في كلية التربية

**الكلمات المفتاحية**: تعليم الحاسب، مهارات الحاسب، التربية الميدانية، تقنيات التعليم.

**ملخص البحث**. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توفر مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية. تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب التربية الميدانية في إحدى كليات التربية في المنطقة الوسطى في المملكة العربية السعودية.

تم استخدام اختبار خاص بقياس مهارات الحاسب في أساسيات التعامل مع الملفات وتطبيقات الحاسب، ومعالج النصوص على وجه التحديد.

أظهرت نتائج الدراسة قدرة الطلاب على التعرف على وظائف الأيقونات التي تعرضها البرامج (م=٧٠٪ من مجموع الدرجة في اختبار الأيقونات) وأظهرت النتائج كذلك قدرة الطالب العالية على التعامل مع برنامج معالج النصوص (م= ٨٨٪ من الدرجة قي اختبار معالجة الكلمات).

ولكن كان أداء الطلاب ضعيفاً في مهارات التعامل مع الجداول في برنامج تحرير النصوص (م=٤٠٪ من درجة قسم الجداول في الاختبار) ولم يظهر الطلاب أداءً عاليا في مهارات التعامل مع الملفات (٢٢٪ من الدرجة المخصصة لجزء التعامل مع الملفات)؛ وقد كانت المهارات التي أظهر الطلاب فيها ضعفاً هي: إنشاء مجلد، تسمية الملف، تغيير تظليل خلايا الجدول، حفظ المستند، إدخال النص في الجدول. وقد كان هناك تباين ذو دلالة إحصائية في أداء الطلاب تبعاً لمتغيرات التخصص الدراسي، وامتلاك الحاسب في المنزل، والحصول على دورات تدريبية في مجال الحاسب. وقد خلصت الدراسة إلى التوصية بزيادة عدد مقرات ثقافة الحاسب المقدمة لطلاب كليات التربية، وضرورة تفعيل المبادرات الوطنية التي تهدف إلى إدخال الحاسب في كل منزل.

## المقدمة

تولي الدول على اختلاف فلسفتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية مهنة التعليم والارتقاء بالمعلمين كل الاهتمام والعناية، وتحاول جاهدة التغلب على أي قصور يواجه إعداد المعلمين. والملاحظ أن قطاع التعليم يعاني من قصور شديد في توظيف الحاسب وتطبيقاته في مجال التدريس، وهذا يتطلب توفير معلمين مدربين ومشرفين تربويين مدربين في مجال استخدامات الحاسب في التعليم (حكيم، ٢٠٠٥)؛ فأضخم عقبة أمام استخدام الحاسب وتقنياته بشكل فعال في الفصول الدراسية تتمثل في الإعداد غير الكافي للمعلمين في ذلك المجال.

إن دمج الحاسب وتقنية المعلومات في المدارس ضرورة ملحة فرضتها طبيعة العصر الذي نعيش فيه، وفرضتها كذلك الخدمات التي يقدمها الحاسب وتقنية المعلومات في ميدان التربية والتعليم (المحيسن، ٢٠٠٥). ويؤكد الفار (١٤٢٤) على أن الدراسات المختلفة أثبتت ضرورة الاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين في مجال تطبيقات الحاسب في التعليم. ولهذا تقدم كليات التربية وإعداد المعلمين مقررات مختلفة في مجال استخدام الحاسب في التعليم أو ما يطلق عليه مسمى «الحاسب التعليمي».

بعبارة أخرى؛ يواجه المربون اليوم تحديات عدة، من أهمها النمو السريع في استخدام التقنية على مستوى المجتمع والمؤسسات، مما يحتم عليهم أن يكونوا ملمين بأسس استخدام التقنية في بيئة عملهم، بالإضافة إلى استخدامها في التعليم، وغالباً ما يتم ذلك خلال سنوات دراستهم في برامج إعداد المعلمين (Ibrahim, 2004).

ومن خلال مقررات الحاسب التعليمي يدرك المعلم أن الحاسب نظام مساعد له، يستطيع من خلاله أن يضيف الكثير إلى العملية التعليمية إذا ما استغُلَّت إمكاناته بشكل صحيح (حكيمن ٢٠٠٥). ويرى الفار(١٤٢٤) والموسى (١٤٢١)، أنه حتى يتمكن المعلم من استغلال الحاسب وتقنية المعلومات استغلالاً جيدا لصالح عملية التعليم فلا بد من تدريبه وتأهيله بشكل جيد وفعال في هذا الميدان؛ بمعنى أن إعداد المعلم في مجال الحاسب التعليمي يتطلب: (١) الإلمام بتقنيات الحاسب الأساسية، (٢) معرفة أساليب استخدام الحاسب في التعليم، (٣) استخدام المعلم للإنترنت وخدماتها في التعليم والبحث، (٤) معرفة مبادئ تصميم برامج الحاسب التعليمية، (٥) استخدام الحاسب في تدريس مادة التخصص.

### التدريس المعتمد على تقنية المعلومات

عندما يتقن المعلم استخدام برامج الحاسب وتقنياته؛ فإن تلك الخبرات ستنتقل إلى عملية التدريس ويصبح تدريسه معززاً بالتقنية، ويهدف هذا النوع من التدريس إلى تلبية متطلبات التعليم في ضوء مراعاة المعايير والضوابط في نظام التعليم ليضمن تطوير المتعلم، ويحقق الأهداف التعليمية بحيث لا

يكون تعلم تقنية المعلومات هدفاً بحد ذاته، وإنما هي وسيلة لتسهيل وتفعيل عملية التعليم، وجعل المتعلم مستعداً لمواجهة متطلبات وتحديات الحياة (المختار، ٢٠٠٥). ومن مميزات استخدام الحاسب وتقنية المعلومات للمعلمين (المختار، ٢٠٠٢؛ المحيسن، ٢٠٠٥): (١) تحول البيئة التعليمية إلى بيئة نشطة وتفاعلية تزداد فيها إمكانية الاتصال بين المعلم والطلاب باستخدام أدوات الاتصال الإلكترونية، (٢) إمكانية تنويع المعلم لطرق تدريسه باستخدام وسائل العرض الإلكترونية المختلفة، بالإضافة إلى (٣) سهولة تطوير الذات والتعلم المستمر عبر مصادر المعلومات الإلكترونية.

يرى قلبهار (Gulbahar, 2008) أنه بغض النظر عن كمية التقنيات التي تُوفر في المدارس والفصول، فإن مفتاح النجاح في استخدام تلك التقنيات هو إعداد المعلم القادر على تسخير تلك التقنيات في خدمة التعليم، وأن ذلك لا يتم إلا من خلال تقديم مهارات الحاسب التعليمي للطلاب في البرامج التي تهتم بإعداد المعلمين. فدمج التقنية في التعليم يتطلب مسبقاً معرفة المعلم واكتسابه لكفايات في مجال الحاسب وتقنية المعلومات.

ومن أهم تطبيقات الحاسب التي ينبغي تدريب المعلم عليها أثناء دراسته: برامج معالج النصوص (Word Processing) والتي تعتبر من أبسط البرامج وأكثرها انتشاراً، وتستخدم في تدريس بعض المواد مثل اللغات والمواد الاجتماعية، إضافة لاستخدامها في إعداد الدروس وجميع المواد المطبوعة التي تقدم للطلاب (الأحمدي، ٢٠٠٥). بالإضافة إلى تلك البرامج فتعتبر برامج العروض (Presentation Software) من التطبيقات التي يمكن تسخيرها في مجال التعليم. فيمكن عن طريقها عرض الرسوم البيانية والصور والتي تعتبر وسائل فاعلة في التعليم، حيث يستفاد من الرسوم البيانية في تدريس المواد التي تتطلب تمثيلاً بيانيا للأرقام. وتشترك معظم تطبيقات الحاسب، وبخاصة تطبيقات معالجة النصوص وبرامج العروض في وظائف أساسية، كوظائف الحفظ والطباعة واستخدام لوحة المفاتيح لإدخال البيانات، وتحرير الجداول والصور.

**مشكلة الدراسة**

درجت معظم الدراسات السابقة في موضوع استخدام المعلمين للتقنية على استفتاء المعلمين عن مدى تمكنهم من استخدام التقنية في الصف أو استعدادهم لذلك، مما يجعل تلك الدراسات قاصرة في مجال التصميم؛ لأنها لا تقيس مقدار الأداء الفعلي للمعلمين في مجال استخدامهم للتقنية وتعتمد على مبدأ التقييم الذاتي للقدرات (Cooper, 1997). وقد أدى شيوع هذا النوع من أساليب جمع البيانات إلى الحيلولة دون التعرف على المستوى الفعلي لمهارات الحاسب وتقنية المعلومات لدى طلاب كليات التربية، وكليات المعلمين في الميدان على حد

سواء، أما في هذه الدراسة فقد تم قياس مستوى الأداء الفعلي لطلاب التربية الميدانية في استخدام تطبيقات الحاسب عوضاً عن استفتائهم عن مستواهم الذاتي في تلك المهارات.

**أهداف الدراسة**

سعياً إلى تصميم الخطة الدراسية في كلية التربية لأجل إكساب الطلاب المهارات اللازمة لدمج التقنية في التعليم، فقد هدفت هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية بجامعة الملك سعود لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات) عن طريق قياس تلك المهارات فعلياً.

٢- التعرف على مهارات الحاسب التي يُظهر طلاب التربية الميدانية فيها ضعفاً شديداً.

٣- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناء على متغير التخصص الدراسي.

٤- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناء على متغير امتلاك الطالب للحاسب الشخصي.

٥- التعرف على الفروق بين طلاب التربية الميدانية في تلك المهارات بناء على متغير حصول الطلاب على دورات في مجال الحاسب.

**أهمية الدراسة**

١- تضيف هذه الدراسة إلى الدراسات السابقة في هذا المجال استخدامها لأسلوب قياس الأداء الفعلي لمهارات الحاسب عوضاً عن الاكتفاء بالتقييم الذاتي لمستوى الأداء المتوقع.

٢- كما أن هذه الدراسة تقيس مستوى أداء طلاب التربية الميدانية لأجل تشخيص نقاط الضعف والقوة في مقررات تقنيات التعليم المقدمة للطلاب لأجل تقديم تغذية راجعة لمؤسسات إعداد المعلمين ومصممي مناهج الحاسب التعليمي وتقنيات التعليم تساعد على تطوير تلك المقررات.

**أسئلة الدراسة**

١- ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات)؟

٢- ما مهارات الحاسب التي يُظهر طلاب التربية الميدانية فيها ضعفاً شديداً؟

٣- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب تبعاً لتخصصهم الدراسي؟

٤- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب الذين يمتلكون حاسباً شخصياً وأولئك الذين لا يمتلكونه؟

٥- ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى

(α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب وفقاً لتلقيهم دورات تدريبية إضافية في مجال الحاسب من عدمه؟

**مصطلحات الدراسة**

**مهارات الحاسب**

ويقصد بها في هذه الدراسة مهارات التعامل مع نظام التشغيل، ومهارات تحرير النصوص الأساسية (إدراج النص، تنسيقه، والتعامل مع الجداول).

**طلاب التربية الميدانية**

ويقصد بهم طلاب المستوى الأخير من كلية التربية الذين أنهوا جميع المقررات الدراسية، والمسجلون في مقرر التربية الميدانية.

**حدود الدراسة**

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب التربية الميدانية المذكور في مقررات التربية الميدانية في قسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٦/١٤٢٧هـ.

## الإطار النظري

**أهمية مهارات الحاسب للمعلمين**

أصبح الحاسب الآلي أداة لا يمكن الاستغناء عنها لمعظم المعلمين. فوفقاً لفوكيل وَسويني (Vockell & Sweeney, 1993) فإن المعلمين المتمكنين من مهارات الحاسب يستخدمونه بشكل أكبر وأكثر فعالية من المعلمين الذين لديهم مهارات أقل. فيتحتم على المعلمين اليوم تعلم كيفية استخدام مهارات الحاسب في عملهم اليومي. وفي الوقت الراهن، فإن هناك معلمين يستخدمون الحاسب في أعمالهم اليومية أكثر من أي وقت مضى. ولكن معظم مستخدمي الحاسب الحاليين يستخدمونه لأجل إجراء عمليات بسيطة كتحرير النصوص أو تصفح الانترنت أو التراسل عبر البريد الإلكتروني. وهذا ما يستدعي ضرورة أن يحصل المعلم أثناء فترة إعداده التربوي على قدر عال من التدريب في مجال تطبيقات الحاسب.

إن تدريس تطبيقات الحاسب الآلي للمعلمين يعتبر تحدياً لأعضاء هيئة التدريس في كليات وبرامج إعداد المعلمين. وعلى الرغم من ذلك، فإنه في الوقت الراهن تدرس تطبيقات الحاسب للمعلمين في العديد من برامج إعداد المعلمين. ولكن هناك العديد من العوامل التي تسهم في تشتيت أذهان الطلاب عند تعلم مهارات الحاسب، وتضييع جهد المدرسين. ومن أهم تلك العوامل: عدم توفر الحاسبات أو البرامج التطبيقية عند بعض المعلمين، واختلاف اهتمامات وتوجهات المعلمين، واختلاف المهارات الابتدائية لدى المعلمين في مجال تطبيقات الحاسب، وعدم توفر الموارد التعليمية بشكل كافٍ، واختلاف بيئات وأنظمة التشغيل التي يستخدمها المعلمون في بيئات عملهم (Pan, 1999).

وقد أظهرت الدراسات في مجال التفاعل بين الحاسب الآلي والمستخدم في مرحلة التعلم أن اتجاهات

المعلمين السلبية وقلة خبراتهم السابقة هي من أكبر العوائق التي تحول دون اكتساب المعلمين لمهارات الحاسب (Learner & Temberlake, 1995). كما أظهرت الدراسات أن تدريب العلمين قبل وأثناء الخدمة يقلل من ترددهم في استخدام الحاسب الآلي في أعمالهم اليومية (Pina & Harris, 1993).

**دور المعايير في الإعداد التقني للمعلمين:**

يوفر كل من المجلس الوطني للاعتماد الأكاديمي لبرامج إعداد المعلمين (NCATE) والجمعية العالمية للتعليم التقني (ISTE) عدداً من المعايير الرئيسية لبرامج إعداد المعلمين في مجال الإعداد التقني، وعلى وجه الخصوص في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات (Roden, 2000). وهناك نوعان من المعايير يتم تطبيقهما عند إجراء الاعتماد الأكاديمي. الأول: هي معايير خاصة بالمنهج، وتحدد تلك المعايير ضوابط إعداد المعلمين في مجال التخصص والحاسب التعليمي والتقنيات ذات العلاقة. الثاني: هي معايير تخص البنية التحتية اللازمة لبرامج إعداد المعلم.

وعلى الرغم من وجود اتفاق حول أهمية المعايير في عملية إعداد المعلم، إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه تطبيق هذه المعايير (Darling-Hammond, 1997). وإحدى أهم تك الصعوبات أو العوائق هو مدى الدقة في تحديد تلك المعايير. فهناك اختلاف حول مستوى الدقة أو التحديد الذي يفترض أن تصل إليه تلك المعايير، فقد لا تكون المعايير الوطنية مناسبة للتطبيق في بعض المناطق التعليمية التي لا تتمتع بالموارد التي تمتلكها المناطق التعليمية الكبرى. ومن تلك العوائق أيضاً إغفال بعض المعايير للمحيط التعليمي ومتغيرات الطلاب، فمستويات الطلاب والمعلمين متفاوتة، وخاصة في مهارات الحاسب، ومن الصعوبة تطبيق معايير دقيقة وموحدة على فئات متباينة من المعلمين والطلاب.

**تصنيف مهارات الحاسب للمعلمين:**

وفقاً لبان (Pan, 1999) فإنه يمكن تقسيم المهام الأساسية في تطبيقات الحاسب الآلي إلى ثلاثة تصنيفات أساسية وذلك وفقاً لنوع المهارات المشتملة في تلك المهام:

أ) المهام المتعلقة بالمفاهيم (Conceptual Tasks): وتتضمن هذه المهام المفاهيم التشغيلية الأساسية للتعامل مع الحاسب الآلي وتشمل المفاهيم المتعلقة بكيفية معالجة الحاسب للبيانات وكيفية عمل تطبيقات الحاسب. ومن أهم الأمثلة على هذه المهام: التعرف على الفرق بين إغلاق المستند وإغلاق التطبيق، وكيف يعالج الحاسب الآلي أوامر القص واللصق، والتعرف على ماذا يحدث عند تهيئة أحد الأقراص أو وسائط التخزين، وكيفية معالجة الحاسب للنصوص والرسومات بطرق مختلفة، ومعرفة كيفية اختيار الطابعة المناسبة لجهاز الحاسب الآلي.

ب) المهام النظرية (Declarative Tasks): وتشير هذه

المهام إلى التعرف على الوظائف والخصائص والمفردات التقنية المتعلقة بنظام الحاسب الآلي. ومن أمثلة تلك المهام: التعرف على أسماء ووظائف الأيقونات وشريط الأدوات وقوائم الأوامر، والتعرف على معنى الضبط، والمسافات البادئة والأعمدة والمسافة بين الأسطر، والتعرف على رأس وتذييل الصفحة، والتعرف على اختصارات لوحة المفاتيح، والتعرف على الخطوط والألوان والأنماط، والتعرف على عناوين الخلايا في برامج الجداول الإلكترونية.

ج ) المهام الإجرائية (Procedural Tasks): ويقصد بها الخطوات الذهنية التي يقوم بها مستخدم الحاسب لإجراء عملية متكاملة محددة، أو لتحديد المشكلة عند تعطل الحاسب في بيئة معقدة. ومن أمثلة المهام الإجرائية: تنظيم وثيقة معقدة أو إنشاء تقويم أو إنشاء عرض تقديمي متكامل أو تصميم بطاقة عمل، وتطوير قاعدة بيانات ودفتر درجات للصفوف الدراسية، وتصحيح بعض الأخطاء في تنسيق النص باستخدام وظائف البحث والاستبدال، وتبسيط العمليات المتكررة باستخدام وحدات الماكرو، وتحويل ملفات البيانات بين صيغ مختلفة.

وعلى الرغم من أن تصنيفات هذه المهام مختلفة بشكل كلي، فإنه في بعض الأحيان يصعب التفريق بين بعض المهام النظرية أو المهام المتعلقة بالمفاهيم. ووفقاً لسميث وَراجان (Smith & Ragan, 1993) فإنه في العديد من الأحيان تكون المهام المتعلقة بالمفاهيم، والمهام النظرية ضرورية من أجل إتقان المهام الإجرائية. أما أندرسون (Anderson, 1995) فيرى أن المهام الإجرائية لابد أن تمر أولاً بمرحلة المهام النظرية.

**الدراسات السابقة**

أظهرت دراسة قلبهار (Gulbahar, 2008) أن بعض برامج إعداد المعلم قد عجزت عن تزويد المعلمين بالمهارات الأساسية في مجال الحاسب، والتي سيستخدمونها لاحقاً لأجل دمج التقنية في التعليم. وأشارت الدراسة إلى أن من أهم أسباب إخفاق تلك البرامج في تزويد المعلمين بالمهارات المطلوبة هو عدم توفر مختبرات تعليم الحاسب للنشاطات الصفية وغير الصفية، بالإضافة إلى كم ونوع المقررات المقدمة في مجال استخدامات الحاسب في التعليم، وتقديم المادة العلمية في مقررات الحاسب التعليمي من قبل غير المختصين في المجال. وفي دراسة لبراسكيفا وآخرين (Paraskeva et al, 2008) ظهر أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً كافيا قبل بدئهم العمل في التدريس في مجال مهارات الحاسب واستخداماته في التعليم أظهروا قدراً عالياً من الفاعلية الذاتية في مجال الحاسب (Computer Self-Efficacy) بالإضافة إلى استخدامهم الحاسب في قاعة الصف وفي حياتهم اليومية بشكل مكثف.

وأظهر تحليل للدراسات قام به عبد الحق (Abdul-Haq, 1995) أنه على الرغم من انتشار الحاسبات في المدارس، إلا أنه لا يتم استغلال تلك الموارد في التعليم بشكل فعال، وأن من أهم الأسباب في عدم تفعيل التقنية في المدرسة وغرفة الصف بشكل فعال والتي أشارت إليها الدراسات هي: عدم توفر المعدات والبرامج، وعدم إعداد المعلمين بشكل مناسب لاستخدام التقنية بشكل عام، وفي التعليم بشكل خاص. كما أشار عبد الحق إلى أن هناك عدداً من الدراسات قد أظهرت أن المعلمين، بغض النظر عن خبرتهم التعليمية وحداثة تخرجهم من برامج إعداد المعلمين، يعتقدون أنهم غير مهيئين لاستخدام التقنية في غرفة الصف.

وفي دراسة قام بها بيكنر (Beichner, 1993) بغرض التعرف على المهارات الحاسوبية الأساسية التي يجب أن يزود بها المعلم أثناء دراسته الأكاديمية؛ حددت تلك الدراسة مهارات تحرير النصوص (Word Processing) كأهم مهارة يجب أن يكتسبها المعلم، لأن معظم مهارات التعامل مع برامج تحرير النصوص مضمنة في معظم تطبيقات الحاسب الأخرى التي تهم المعلمين. وعلى وجه التحديد حدد بيكنر (Beichner, 1993) مهارات تعديل النصوص، وحذف وإضافة النصوص، وتحريك الكلمات والجمل داخل الوثيقة كأهم المهارات في هذا المجال. ويلي تحرير النصوص في الأهمية المهارات المتعلقة بدمج التقنية في المنهج الدراسي، وهذا يتمثل في أن يلم المعلم بكيفية إعداد خطة درس متكاملة تتضمن استخداماً غير سطحي وذا معنى للحاسب الآلي وتطبيقاته، كالجداول الإلكترونية، وقواعد البيانات، والبرامج التعليمية بأنواعها. وأشار بيكنر كذلك إلى أهمية أن يجيد المعلم برامج العروض (Presentation software) في عملية التعليم.

وعلى الرغم من اتفاق معظم المختصين في مجال إعداد المعلم على ضرورة زيادة المهارات المقدمة للمعلمين في مجال تقنيات الحاسب والمعلومات؛ إلا أن هناك اختلافاً في تحديد الأسلوب الأنسب الذي يفترض أن تقدم به تلك المهارات لطلاب الكليات التربوية (Ibrahim, 2004). فيرى بعض الخبراء ضرورة تقديم مهارات الحاسب عبر مقررات دراسية مستقلة، بينما يرى آخرون استبعاد مقررات التقنية المستقلة، وتقديم مهارات استخدام الحاسب عبر دمجها في جميع المقررات التي تقدم في برامج إعداد المعلم، ويرى فريق ثالث أنه بدلاً من الاختيار ما بين مقررات دراسية مستقلة في تقنيات الحاسب، واستخدام أسلوب دمج الحاسب في برامج إعداد المعلم ككل؛ فإنه سيكون من الأفضل أن يكون هناك مقررات في مجال استخدامات الحاسب، بالإضافة إلى الدمج الفعال للتقنية في جميع المقررات المقدمة للطلاب المعلمين (Marvin, 2004; Ibrahim, 2004). لكن الأسلوب الشائع في تدريب المعلمين على استخدام التقنية هو عن طريق مقررات في تقنيات

التعليم أو الحاسب التعليمي (Ibrahim,2004).

وقد أشار جونور (Junor, 2003) في دراسته حول استخدام التقنية من قبل معلمي التربية الميدانية في مادة الرياضيات ؛ أنه بالإضافة إلى توجهات المعلمين السلبية نحو استخدام التقنية ، والقلق من استخدام التقنية ، فإن من أهم عوائق استخدام التقنية في التعليم وفي غرفة الصف بشكل عام هو عدم تقديم القدر الكافي من مهارات الحاسب وتقنية المعلومات ، وما يتبعها من مهارات دمج التقنية في المنهج خلال دراسة الطالب الجامعية التي تسبق فترة التدريب الميداني لطلاب كلية التربية ، وقد أوصى في دراسته بضرورة تضمين الخطة الدراسية في برامج إعداد المعلم بمهارات استخدام الحاسب وتقنية المعلومات بشكل عام ، ومهارات دمج التقنية في التعليم بشكل خاص.

أخذاً في الاعتبار أهمية اكتساب المعلم للمهارات الأساسية في مجال استخدام الحاسب وتقنية المعلومات لأجل تطبيق أمثل لعملية دمج التقنية في التعليم والحياة في القرن الحادي والعشرين ، فإن هذه الدراسة قد هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب التربية الميدانية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض لمهارات الحاسب الأساسية قبل انخراطهم في مجال التدريس.

هذا وقد طورت الجمعية العالمية للتقنية في التعليم (ISTE) عدة معايير في مجال تقنية المعلومات خاصة بالمعلمين أُطلق عليها اسم معايير تقنية التعليم الوطنية للمعلمين (NETS for Teachers) وتضمنت محكات لأداء المعلمين لتلك المعايير تتطلب أن يظهر المعلم الحد الأدنى من الأداء والمعرفة والفهم فيما يتعلق بالتقنية (ISTE, 2000). وعلى وجه الخصوص ركزت تلك المحكات على أداء المعلم في عمليات التقنية الأساسية (Basic Operations and Concepts) وأدوات الإنتاجية التقنية (Technology Productivity Tools). ويعتبر هذان المعياران من أهم المعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مدى قدرة المعلمين على استخدام التقنية في غرفة الصف ، ونقل تلك الخبرات التقنية إلى الطلاب (Cooper, 1997).

**منهجية الدراسة**

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي لأجل التعرف على مدى توفر مهارات الحاسب لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية. وقد قام الطلاب في بداية الفصل الدراسي بالمشاركة في اختبار عملي بغرض تحديد مستوى تلك المهارات.

**مجتمع وعينة الدراسة**

شمل مجتمع الدراسة جميع طلاب التربية الميدانية الذكور خلال الفصل الدراسي الثاني في كلية التربية بجامعة الملك سعود في الرياض في التخصصات التي يقدمها قسم المناهج وطرق التدريس والبالغ عددهم ٧٢ طالباً. حيث تم التنسيق مع المشرفين على طلاب التربية الميدانية لأجل أن يطلبوا من طلابهم المشاركة في الدراسة.

وقد كانت عينة الدراسة هي جميع أفراد مجتمع الدراسة وبلغ عدد الطلاب الذين شاركوا في الدراسة ٧٢ طالباً. أكمل الطلاب جميع متطلبات التخرج من كلية التربية بما في ذلك مقررات تقنيات التعليم واستخدامات الحاسب في التعليم التي تقدمها الكلية والتي يدرس الطالب فيها التعامل مع تطبيقات الحاسب الأساسية.

وقد تضمنت العينة ٥٠ (٦٩,٤٪) طالباً في تخصص الدراسات الإسلامية، و٧ (١٠٪) طلاب في تخصص التربية البدنية، و١٢ (١٧٪) طالباً في تخصص التربية الفنية، و٣ (٤٪) طلاب في تخصص اللغة العربية. ويمتلك ٤٧ (٦٥٪) من الطلاب حاسباً شخصياً، بينما لا يمتلك البقية حاسبات. وقد تلقى ١٩ (٢٥٪) من الطلاب تدريباً خارجيا في مجال استخدام الحاسب.

توزيع أفراد العينة.

| التخصص | التكرار (٪) |
|---|---|
| دراسات إسلامية | ٥٠ (٦٩,٤٪) |
| التربية البدنية | ٧ (١٠٪) |
| التربية الفنية | ١٢ (١٧٪) |
| اللغة العربية | ٣ (٤٪) |
| **امتلاك الطالب للحاسب** | **التكرار (٪)** |
| يمتلك حاسباً | ٤٧ (٦٥٪) |
| لا يمتلك حاسباً | ٧ (٣٥٪) |
| **الحصول على دورات** | **التكرار (٪)** |
| الحاصلون على دورات | ١٩ (٢٥٪) |
| لم يحصلوا على دورات | ٥٢ (٧٥٪) |

**أداة الدراسة**

استُخدم اختبار أداء (Performance Assessment) صمم خصيصاً لهذه الدراسة لقياس أداء الطلاب في مجال تطبيقات الحاسب الأساسية، وقد تم بناء هذه الأداة بناء على محكّات الأداء الواردة في أدبيات الجمعية العالمية للتقنية في التعليم ISTE (ISTE,200).

بعد إتمام التصميم الأولي للأداة تم عرضها على اثنين من أعضاء هيئة التدريس المختصين في الحاسب وتقنيات التعليم، بالإضافة إلى خمسة من معلمي الحاسب الآلي؛ لأجل تقديم التغذية الراجعة حول الأداة، وتم تصميم النسخة النهائية من الأداة بعد الأخذ في الاعتبار عدداً من الملاحظات من محكمي الأداة، ومن أهم النقاط التي تم مراعاتها في النسخة النهائية في الأداة: سؤال الطالب عن بعض المعلومات النظرية الأساسية في مجال الحاسب، وتقليل كمية النص الذي يكتبه الطالب أثناء الاختبار لاختصار الوقت، والطلب من الطالب استخدام وظائف قائمة التحرير (القص، النسخ واللصق) لأنها من الأوامر المشتركة بين تطبيقات الحاسب المختلفة.

وعلى وجه التحديد تم تصنيف المهارات الواردة في مقياس أداء مهارات الحاسب إلى أربعة أنواع من المهارات: ١) مهارات التعرف على وظائف الأيقونات والرموز، ٢) مهارات إدخال النص وتحريره، ٣) مهارات التعامل مع الجداول، و٤) مهارات التعامل

مع الملفات والمجلدات، ويوضح الجدول رقم (١) المهارات المتضمنة تحت كل من هذين التصنيفين.

وتعتبر الوظائف الموضحة في الجدول رقم (١) من أهم الوظائف التي يستخدمها المعلم في عمله اليومي (Beichner, 1993)، وبما أن تلك الوظائف (عمليات النسخ واللصق والحفظ، تشغيل البرامج، ... الخ.) مشتركة بين العديد من تطبيقات الحاسب فلا ضرورة لاختبار أداء الطالب في جميع برامج الحاسب بل يُكتفى بهذه العينة المُمثلة من المهارات؛ لأن إتقان الطالب لها في أحد التطبيقات قد يمكنه من استخدامها في تطبيقات الحاسب المختلفة (برامج العروض، الجداول الإلكترونية، الخ.).

**الجدول رقم (١). الفئات الأربع لمهارات الحاسب المتضمنة في اختبار قدرات الحاسب.**

| معرفة وظائف الأدوات | مهارات تحرير النص | مهارات الجداول | مهارات إدارة الملفات |
|---|---|---|---|
| وتشمل: | وتشمل: | وتشمل: | وتشمل: |
| التفريق بين أنواع الأيقونات. | إدخال النص | إنشاء جدول | التفريق بين وحدات الحفظ المختلفة. |
| معرفة وظائف تنسيق الفقرة | تغيير حجم الخط | إدخال النص في الجدول | إنشاء المجلدات والتعامل معها. |
| معرفة وظائف تنسيق الحرف | تغيير نوع الخط | تنسيق النص في الجدول | تسمية الملفات وفقاً للشروط المعتبرة لذلك. |
| معرفة أدوات القص واللصق | تغيير تنسيق الحرف (مائل، غامق، مسطر) | تنسيق حدود وتظليل الجدول | فتح وإغلاق البرامج |
| | نسخ النص ولصقه | | |

يجيب الطالب في بداية الاختبار التحصيلي عن بعض الأسئلة المتعلقة بوظائف بعض الرموز شائعة الاستخدام (كرمز المجلد أو الملف، أو زر الحفظ، أو زر القص، ... الخ)، ثم يطلب منه استخدام برنامج تحرير النصوص لكتابة نص مكون من فقرة وجدول، وينسق الطالب النص والجدول حسب خصائص محددة ويستخدم أوامر النسخ واللصق لتحديد مدى تمكنه من اختيار الأوامر المناسبة من أشرطة الأدوات أو قوائم برنامج تحرير النصوص، وفي نهاية الاختبار يُطلب من الطالب حفظ ما قام بكتابته وتنسيقه على وحدة تخزين خارجية باسم محدد، وفي نهاية الاختبار يطلب من الطالب إغلاق برنامج تحرير النصوص، وفي حالة عدم تمكن الطالب من تشغيل برنامج تحرير النصوص؛ بسبب تفاوت موقع تشغيل البرنامج بين نظام وآخر؛ فيتم تدوين ذلك على ورقته، ويتم تشغيل البرنامج نيابة عنه ليتمكن من استكمال فقرات الاختبار.

تم تحقيق ثبات الاختبار التحصيلي عند قياس أداء الطلاب، بوضع نموذج إجابة مثالي حُددت فيه الدرجات لكل فقرة ومعايير الإجابة الصحيحة، وقد تم تقييم أداء الطلاب من قبل الباحث، ومصحح خارجي، وبلغت نسبة الاتفاق بين المصححين في الدرجات النهائية التي حصل عليها الطلاب ٩٨٪.

**إجراءات الدراسة**

في مستهل الفصل الدراسي الذي تمت فيه الدراسة؛ تم التنسيق مع الأساتذة المشرفين على طلاب التربية الميدانية لأجل إخضاع طلابهم لاختبار مهارات في مجال الحاسب في اليوم الذي يأتي فيه الطلاب للجامعة لأجل حضور اللقاء الأسبوعي مع مشرف التربية الميدانية. وقد احتوى مختبر الحاسب الذي تم إجراء الدراسة فيه على ٢٥ حاسباً، وتمت الاستعانة بمراقب لأجل إدارة اختبار مهارات الحاسب (تنظيم الطلاب، توزيع أوراق الأسئلة، جمع الأوراق، ضمان اعتماد الطلاب على أنفسهم، ... الخ).

عند دخول الطلاب إلى مختبر الحاسب وجلوسهم أمام الحاسب، يوضح لهم الغرض من الاختبار، ويطلب منهم بذل كل ما يستطيعونه من جهد. بعد استلام الطالب لورقة اختبار مهارات الحاسب، يشرع في الإجابة على الفقرات النظرية، ثم ينتقل إلى الجزء العملي من الاختبار. تم التأكد قبل إجراء الاختبار من عمل جميع الحاسبات بشكل سليم، وأن طريقة تشغيل البرامج ومظهرها متسق بين جميع الحاسبات بحيث لا يواجه أحد الطلاب صعوبات لا يواجهها بقية المختبرين. حدد وقت الاختبار بساعة واحدة فقط. وقد بلغ متوسط الوقت المستغرق في إنهاء جميع المهام المطلوبة ٣٥ دقيقة (عدد الطلاب=٧٢).

بعد انتهاء جميع الطلاب من أداء الاختبار؛ قام الباحث بالاطلاع على أعمال الطلاب وإعطاء درجات لكل فقرة بناء على نموذج التصحيح المعد. ثم اطلع مصحح خارجي (معلم لمادة الحاسب في المرحلة الثانوية) على أعمال الطلاب وقوّم عمل الطلاب بناء على نموذج التصحيح. بلغت نسبة الاتفاق بين المصححين ٩٨٪، وفي حال اختلاف الدرجة التي يحصل عليها أحد الطلاب بين المصححين، يتم حساب متوسط درجتي المصححين.

**تحليل البيانات**

تم في هذه الدراسة قياس الأداء الفعلي في مهارات الحاسب الأساسية لطلاب التربية الميدانية في كلية التربية، لذا فقد اتبعت المنهج الوصفي. وتم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لعرض نتائج هذه الدراسة، فقد تم عرض متوسطات ونسب درجات الطلاب في مهارات الحاسب. كما استُخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأجل التعرف على مدى دلالة الفروق في أداء الطلاب تبعاً لمتغيرات التخصص، وامتلاك الحاسب، والحصول على دورات في مجال الحاسب.

## النتائج ومناقشتها

فيما يلي استعراض لنتائج الدراسة وإجابة عن أسئلة الدراسة ، وقد كان نص السؤال الأول كما يلي:

س١ : ما مدى إتقان طلاب التربية الميدانية لمهارات الحاسب الأساسية (التعرف على الأدوات، تحرير النصوص، استخدام الجداول، إدارة الملفات)؟

**الجدول رقم (٢). متوسط درجات الطلاب في مهارات الحاسب بفئاتها الأربع.**

| المهارات | الدرجة العليا | متوسط العينة | ٪ | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| التعرف على وظائف الأيقونات | ٧ | ٤,٩ | ٧٠ | ١,٧ |
| مهارات معالجة النصوص | ٥ | ٤,٤ | ٨٨ | ١,٩ |
| مهارات التعامل مع الجداول | ٤ | ١,٦ | ٤٠ | ١,٦ |
| مهارات إدارة الملفات | ٣ | ٠,٦٦ | ٢٢ | ٠,٩ |
| مجموع المهارات للعينة | ١٨ من ١٩ | ١٠,٠١ | ٥٥,٦ | ٤,٢٦ |

يعرض الجدول رقم (٢) متوسط درجات طلاب التربية الميدانية في مهارات الحاسب الثلاث بالإضافة إلى متوسط المهارات مجتمعة. وقد بلغ متوسط درجة التعرف على وظائف الأيقونات ٤,٩ (الدرجة العظمى = ٧) أي ما يعادل ٧٠٪ من مجموع الدرجة، وقد تعتبر هذه الدرجة جيدة. ويعرض الجدول رقم(٣) المهارات الفرعية. إذ تعرف ٤٣ (٦٠٪) طالباً على وظيفة زر الحفظ، و٤٤ (٦١٪) طالباً على أيقونة المجلد، و٦٢ طالباً (٨٦٪) على زر التسطير، وتعرف ٦٨ طالباً (٩٤٪) على زر القص.

**الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لعدد الطلاب الذين تمكنوا أولم يتمكنوا من إنجاز مهارات الحاسب المقدمة في الاختبار التحصيلي مرتبة حسب عدم تمكن الطلاب من المهارة.**

| المهارة | تمكن من المهارة | | لم يتمكن من المهارة | |
|---|---|---|---|---|
| | ك | ٪ | ك | ٪ |
| **مهارة التعرف على الأدوات** | | | | |
| تعرف على زر الحفظ | ٤٣ | ٦٠ | ٢٩ | ٤٠ |
| تعرف على زر المحاذاة لليمين | ٦٢ | ٨٦ | ١٠ | ١٤ |
| تعرف على أيقونة ملف | ٣٩ | ٤٦ | ٣٣ | ٥٤ |
| تعرف على أيقونة المجلد | ٤٤ | ٦١ | ٢٨ | ٣٩ |
| تعرف على زر التسطير | ٥٤ | ٧٥ | ١٨ | ٢٥ |
| تعرف على زر القص | ٦٨ | ٩٤ | ٤ | ٦ |
| تعرف على أيقونة برنامج تحرير النصوص | ٤٤ | ٦١ | ٢٨ | ٣٩ |
| **مهارات استخدام برنامج تحرير النصوص** | | | | |
| قص الطالب النص ولصقه | ٤٢ | ٥٨ | ٣٠ | ٤٢ |
| غير الطالب نوع الخط | ٤٦ | ٦٤ | ٢٦ | ٣٦ |
| غير الطالب حجم الخط | ٥٦ | ٧٨ | ١٦ | ٢٢ |
| أدخل الطالب النص | ٦٠ | ٨٣ | ١٢ | ١٧ |
| تشغيل برنامج تحرير النصوص | ٦٦ | ٩٢ | ٦ | ٨ |

**تابع الجدول رقم (٣).**

| المهارة | تمكن من المهارة | | لم يتمكن من المهارة | |
|---|---|---|---|---|
| | ك | ٪ | ك | ٪ |
| **مهارات التعامل مع الجداول** | | | | |
| غير الطالب لون التظليل في الجدول | ١٩ | ٢٦ | ٥٣ | ٧٤ |
| أدخل الطالب النص في الجدول | ٢٧ | ٣٨ | ٤٥ | ٦٣ |
| وسّط الطالب العبارات في الجدول | ٣٣ | ٤٦ | ٣٩ | ٥٤ |
| أنشأ الطالب جدولا | ٣٦ | ٥٠ | ٣٦ | ٥٠ |
| **مهارات إدارة الملفات** | | | | |
| أنشأ الطالب مجلدا جديدا | ١٠ | ١٤ | ٦٢ | ٨٦ |
| أعطى الطالب اسما للملف | ١٧ | ٢٤ | ٥٥ | ٧٦ |
| حفظ الطالب الوثيقة في القرص المرن | ٢١ | ٢٩ | ٥١ | ٧١ |

أما فيما يتعلق بدرجة الطلاب في مهارات تحرير النصوص ؛ فقد كان متوسط درجة العينة ٤.٥ (الدرجة العليا = ٥) أي ما يعادل ٨٨٪ من الدرجة الكلية، وتعتبر هذه الدرجة جيدة. ومن الجدول رقم (٣) يظهر أن٦٦ طالباً (٩٢٪) قاموا بتشغيل برنامج تحرير النصوص بدون أي مساعدة من مشرف الاختبار، أما البقية (٦ طلاب) فقد تمت مساعدتهم في تشغيل برنامج تحرير النصوص لأجل إكمال الاختبار التحصيلي. ويظهر كذلك في الجدول رقم (٣) أن ٤٢ طالباً (٥٨٪ من العينة) قاموا بقص النص ولصقه بشكل صحيح، و٤٦ طالباً (٦٤٪) تمكنوا من تغيير نوع الخط، و٥٦ طالباً (٧٨٪) استطاعوا تغيير حجم الخط، و٦٠ طالباً (٨٣٪) تمكنوا من إدخال النص بشكل صحيح.

وفي مهارات التعامل مع الجداول، كان متوسط درجة العينة ١.٦ (الدرجة العليا = ٣) أي ما يعادل ٤٠٪ من الدرجة العليا وقد تكون هذه الدرجة متدنية. وكما يتضح من الجدول رقم (٣) فإن ٣٦ طالباً (٥٠٪) تمكنوا من إنشاء جدول بشكل صحيح، واستطاع ٣٣ طالباً (٤٦٪) توسيط وتنسيق البيانات داخل الجدول، وتمكن ٢٧ طالباً (٣٨٪) من إدخال النص في الجدول كاملاً بشكل صحيح، ولم يتمكن سوى ١٩ طالباً (٢٦٪) فقط من تغيير لون التعبئة (تظليل) لخلايا الجدول.

وفيما يتعلق بمهارات التعامل مع الملفات ؛ فقد كان متوسط درجة الطلاب في تلك المهارات هو ٠.٦٦ (الدرجة العليا = ٣) أي ما يعادل ٢٢٪ فقط من الدرجة العظمى، وهذه الدرجة متدنية نسبياً. ويتضح من الجدول (٣) أن ١٠ طلاب (١٤٪) فقط تمكنوا من إنشاء مجلد جيد على وحدة التخزين الخارجية، و١٧ طالباً (٢٤٪) أعطى الوثيقة التي احتوت الاختبار التحصيلي اسماً مختلفاً عن الاسم الافتراضي الذي

يضعه برنامج تحرير النصوص، ولم يتمكن سوى ٢١ طالباً (٢٩٪) من حفظ الملف على وحدة التخزين الخارجية التي زود بها (قرص مرن) بينما حفظ بقية الطلاب الوثيقة في المجلد الافتراضي للحفظ والموجود على القرص الصلب.

وقد أشار قلبهار (Gulbahar, 2008) وبيكنر (Beichner, 1993) إلى أهمية اكتساب المعلمين للمهارات الأساسية في التعامل مع الحاسب الآلي، ويظهر من نتائج هذه الدراسة أن عددا من الطلاب لم يكتسبوا خلال دراستهم في المرحلة الجامعية تلك المهارات.

إجمالاً، كانت الدرجة العليا التي حصلت عليها عينة الدراسة ١٨ من ١٩ نقطة. وكان متوسط أفراد العينة في المهارات مجتمعة هو ١٠ أي ما يقارب ٥٥,٦٪ من الدرجة الكلية.

كان نص السؤال الثاني في هذه الدراسة كما يلي:

س٢: ما مهارات الحاسب التي يظهر فيها طلاب التربية الميدانية ضعفاً شديداً؟

يعرض الجدول رقم (٤) جميع المهارات التي شملها الاختبار التحصيلي، وعند ترتيب تلك المهارات تنازلياً حسب تكرار الطلاب الذين لم يتمكنوا من أداء المهارات تتضح المهارات التي أظهر فيها مجمل الطلاب ضعفاً شديداً.

**الجدول رقم (٤). مهارات الحاسب مرتبة تصاعديا حسب عدد الطلاب الذين لم يتمكنوا من أداء المهارة.**

| المهارة | عدم التمكن | | المهارة | عدم التمكن | |
|---|---|---|---|---|---|
| | ك | ٪ | | ك | ٪ |
| ١. أنشأ الطالب مجلدا جديدا | ٦٢ | ٨٦ | ١١. تعرف على أيقونة المجلد | ٢٨ | ٣٩ |
| ٢. أعطى الطالب اسما للملف | ٥٥ | ٧٦ | ١٢. تعرف على أيقونة البرنامج | ٢٨ | ٣٩ |
| ٣. غير الطالب لون التظليل في الجدول | ٥٣ | ٧٤ | ١٣. غير الطالب نوع الخط | ٢٦ | ٣٦ |
| ٤. حفظ الطالب الوثيقة | ٥١ | ٧١ | ١٤. تعرف على زر التسطير | ١٨ | ٢٥ |
| ٥. أدخل الطالب النص في الجدول | ٤٥ | ٦٣ | ١٥. غير الطالب حجم الخط | ١٦ | ٢٢ |
| ٦. تعرف على أيقونة ملف | ٣٣ | ٥٤ | ١٦. أدخل الطالب النص | ١٢ | ١٧ |
| ٧. وسط الطالب العبارات في الجدول | ٣٩ | ٥٤ | ١٧. تعرف على زر المحاذاة لليمين | ١٠ | ١٤ |
| ٨. أنشأ الطالب جدولا | ٣٦ | ٥٠ | ١٨. تشغيل برنامج تحرير النصوص | ٦ | ٨ |
| ٩. قص الطالب النص ولصقه | ٣٠ | ٤٢ | ١٩. تعرف على زر القص | ٤ | ٦ |
| ١٠. تعرف على زر الحفظ | ٢٩ | ٤٠ | | | |

يمكن اعتبار المهارات التي لم يؤدها ما يزيد عن ٥٠٪ من الطلاب من المهارات التي يُظهر فيها مجمل الطلاب نسبياً ضعفاً، والمهارات التي لم يؤدها ٧٠٪ من الطلاب تعد نسبياً مهارات أظهر فيها الطلاب

ضعفاً شديداً. وبناء عليه، يتضح من الجدول رقم (٤) أن الطلاب قد أظهروا ضعفاً في أداء مهارات: إدخال النص في الجدول، والتعرف على أيقونة ملف، وتوسيط العبارات في الجدول، وإنشاء الجدول. بينما أظهر الطلاب ضعفاً شديداً في مهارات: إنشاء مجلد جديد، وإعطاء اسم للملف قبل حفظه، وحفظ الطالب الوثيقة في وحدة التخزين، وتغيير لون التظليل في الجدول. ومن ذلك يمكن استنتاج أن الطلاب يعانون من ضعف في مهارات إنشاء الجداول وتنسيقها (تنسيق النصوص داخلها، وتنسيق حدود وتظليل الجدول) بالإضافة إلى ضعف في مهارات التعامل مع الملفات والمجلدات (إدارة الملفات). وكان أداء الطلاب مقبولاً نسبياً فيما يتعلق بمهارات التعامل مع النص، إذ تمكن ما يزيد عن ٦٠٪ من الطلاب من أداء مهارات التعامل مع النص خارج الجدول (كتابة النص، تغيير خصائصه، النسخ واللصق).

كان نص السؤال الثالث في الدراسة كما يلي:

س٣: ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha$=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب تبعاً لتخصصهم الدراسي؟

**الجدول رقم (٥). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب وفقاً لتخصصهم الدراسي.**

| مهارات الحاسب | تربية إسلامية (ن = ٥٠) | | تربية بدنية (ن = ٧) | | تربية فنية (ن = ١٢) | | لغة عربية (ن = ٣) | | المجموع (ن=٧٢) | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| معرفة وظائف الأيقونات (ن *=٧) | ٤,٩ | ١,٦ | ٣,٦ | ١,٨ | ٥,٨ | ١,٣ | ٤,٣ | ٢,٣ | ٤,٩ | ١,٧ |
| مهارات تحرير النص(ن= ٥) | ٤,٥ | ١,٩ | ٣,٣ | ٢,٢ | ٤,٥ | ١,٩ | ٤,٣ | ١,٢ | ٤,٤ | ١,٩ |
| مهارات التعامل مع الجداول (ن = ٤) | ١,٦ | ١,٦ | ٠,٦٨ | ١,٥ | ٢,٠ | ١,٦ | ١,٣ | ٢,٣ | ١,٦ | ١,٦ |
| مهارات إدارة الملفات (ن = ٣) | ٠,٦ | ٠,٩ | ٠١٤. | ٠,٣٧ | ١,٠ | ١,٢ | ١,٠ | ١,٧ | ٠,٧ | ٠,٩ |
| إجمالي مهارات استخدام الحاسب (ن=١٩) | ١١,٢ | ٤,٥ | ٧,٩ | ٤,٦ | ١٣,٣ | ٤,٢ | ١١,٠ | ٦,٠ | ١١,٦ | ٤,٧ |

***ن = عدد البنود.**

يعرض الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لتخصصهم الدراسي، ويلاحظ وجود بعض الفروق في الأداء بين الطلاب بناء على تخصصهم الدراسي. فعلى سبيل المثال، يلاحظ وجود فرق كبير في مهارات التعرف على وظائف الأيقونات بين طلاب التربية الفنية (م= ٥,٨) وطلاب التربية البدنية (م = ٣,٦) لصالح طلاب التربية الفنية. كما يوجد فرق

واضح بين طلاب التربية الفنية (م = ٣,٤) وبقية التخصصات لصالح بقية التخصصات، كما توجد فروق أخرى بين الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لاختلاف تخصصهم، ولأجل معرفة مدى دلالة هذه الفروق، يعرض الجدول (٦) نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر تخصص الطالب على درجة الاختبار في مهارات الحاسب المختلفة.

ولم ترصد الدراسات السابقة أي فروق بين المعلمين في اكتسابهم لمهارات الحاسب بناء على متغير التخصص الدراسي (Ibrahim, 2004).

**الجدول رقم (٦). تحليل التباين الأحادي لأثر تخصص الطالب على درجة الاختبار في مهارات الحاسب الرئيسية.**

| المهارات | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على وظائف الأيقونات | بين المجموعات | ٢٣,٧٧٢ | ٣ | ٧,٩٢٤ | ٣,١٠٢ | ٠,٠٣٢* |
| | داخل المجموعات | ١٧٣,٧٢٨ | ٦٨ | ٢,٥٥٥ | | |
| | الكلي | ١٩٧,٥٠٠ | ٧١ | | | |
| تحرير النصوص | بين المجموعات | ٩,٨٠٤ | ٣ | ٣,٢٦٨ | ٠,٨٩١ | ٠,٤٥١ |
| | داخل المجموعات | ٢٤٩,٥١٥ | ٦٨ | ٣,٦٦٩ | | |
| | الكلي | ٢٥٩,٣١٥ | ٧١ | | | |
| الجداول | بين المجموعات | ٦,٠١٦ | ٣ | ٢,٠٠٥ | ٧٥٢. | ٠,٥٢٥ |
| | داخل المجموعات | ١٨١,٣٠٤ | ٦٨ | ٢,٦٦٦ | | |
| | الكلي | ١٨٧,٣١٩ | ٧١ | | | |
| إدارة الملفات | بين المجموعات | ٣,٦٢٣ | ٣ | ١,٢٠٨ | ١,٢٣٧ | ٠,٣٠٣ |
| | داخل المجموعات | ٦٦,٣٣٧ | ٦٨ | ٩٧٦. | | |
| | الكلي | ٧٠,٠٠ | ٧١ | | | |
| مهارات الحاسب مجتمعة | بين المجموعات | ١٣٥,٨٩٦ | ٣ | ٤٥,٢٩٩ | ٢,١٦٧ | ٠,١٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١٤٢١,٦٠٤ | ٦٨ | ٢٠,٩٠٦ | | |
| | الكلي | ١٥٥٧,٥٠٠ | ٧١ | | | |

*** الفروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في مهارة التعرف على الرموز والأيقونات المختلفة تبعاً لتخصص الطالب الدراسي. وبإجراء المقارنات المتعددة بين الطلاب في

تخصصاتهم المختلفة باستخدام أسلوب شافيه (Schefee) يتضح وجود فروق ذات دلالة بين الطلاب في تخصصي التربية البدنية (م=٣,٦ ام=١,٨) والتربية الفنية (م = ٥,٨ ، ام=١,٣) في مهارات معرفة وظائف الأيقونات. ولا توجد فروق ذات دلالة بين الطلاب في تخصصاتهم المختلفة في مهارات الحاسب الأخرى.

كان نص السؤال الرابع في الدراسة كما يلي:

س٤ : ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب الذين يمتلكون حاسباً شخصياً وأولئك الذين لا يمتلكونه؟

**الجدول رقم (٧). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب المختلفة وفقاً لمتغير امتلاك الحاسب في المترل.**

| المهارة | لا يمتلك حاسباً في المترل (ن=٢٠) | | يمتلك حاسباً في المترل (ن=٤٧) | | المجموع (ن=٧) | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| معرفة وظائف الأيقونات (عدد البنود =٧) | ٤,٠٨ | ١,٦ | ٥,٤ | ١,٦ | ٤,٩ | ١,٧ |
| مهارات تحرير النص (عدد البنود= ٥) | ٣,٢ | ٢,٤ | ٥,٠ | ١,٣ | ٤,٤ | ١,٩ |
| مهارات التعامل مع الجداول (عدد البنود = ٤) | ٠,٨ | ١,٣ | ٢,٠ | ١,٦ | ١,٦ | ١,٦ |
| مهارات إدارة الملفات (عدد البنود = ٣) | ٠,٤ | ٠,٧ | ٠,٨ | ١,١ | ٠,٧ | ٠,١ |
| إجمالي مهارات استخدام الحاسب (ن =١٩) | ٨,٤ | ٤,٢ | ١٣,٢ | ٤,٠ | ١١,٦ | ٤,٧ |

يعرض الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب الأساسية وفقاً لمتغير امتلاكهم الحاسب في المنزل. فيلاحظ وجود فروق شاسعة نسبياً بين الطلاب خاصة في المهارات التطبيقية. فقد كان متوسط درجة الطلاب الذين لا يملكون الحاسب في مهارات تحرير النصوص هو ٣,٢ (ام=١,٦) بينما كان متوسط درجة الطلاب الذين أشاروا إلى امتلاكهم حاسباً شخصيا يساوي ٥ درجات (ام = ١,٣). كما أن هناك فروقاً بين الطلاب في مهارات التعامل مع الجداول، ومهارات إدارة الملفات، وبشكل عام هناك فروق في معظم مهارات الحاسب بين الطلاب الذي يمتلكون حاسباً وأولئك الذي لا يمتلكونه.

ولمعرفة مدى دلالة تلك الفروق إحصائيا، يعرض الجدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجات الطلاب في مهارات الحاسب وفقاً لمتغير امتلاك الحاسب.

**الجدول رقم (٨). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير امتلاك الطالب لحاسب شخصي.**

| المهارات | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على وظائف الأيقونات | بين المجموعات | ٢٦,٨٠٩ | ١ | ٢٦,٨٠٩ | ١٠,٩٩٤ | ٠,٠٠١* |
| | داخل المجموعات | ١٧٠,٦٩١ | ٧٠ | ٠,٤٣٨ | | |
| | الكلي | ١٩٧,٥٠٠ | ٧١ | | | |
| تحرير النصوص | بين المجموعات | ٥١,٧٨١ | ١ | ٥١,٧٨١ | ١٧,٤٦٥ | ٠٠٠..٠* |
| | داخل المجموعات | ٢٠٧,٥٣٩ | ٧٠ | ٢,٩٦٥ | | |
| | الكلي | ٢٥٩,٣١٩ | ٧١ | | | |
| الجداول | بين المجموعات | ٢٤,٣٤١ | ١ | ٢٤,٣٤١ | ١٠,٤٥٤ | ٠,٠٠٢* |
| | داخل المجموعات | ١٦٢,٩٧٩ | ٧٠ | ٢,٣٢٨ | | |
| | الكلي | ١٨٧,٣١٧ | ٧١ | | | |
| إدارة الملفات | بين المجموعات | ٣,٦٠٢ | ١ | ٣,٦٠٢ | ٣,٧٩٧ | ٠,٠٥٥** |
| | داخل المجموعات | ٦٦,٣٨٩ | ٧٠ | ٠,٩٤٩ | | |
| | الكلي | ٧٠,٠٠٠ | ٧١ | | | |
| مهارات الحاسب مجتمعة | بين المجموعات | ٣٦٨,٨٣٤ | ١ | ٣٦٨,٨٣٤ | ٢١,٧٢١ | ٠,٠٠٠* |
| | داخل المجموعات | ١١٨٨,٦٦٦ | ٧٠ | ١٦,٩٨١ | | |
| | الكلي | ١٥٥٧,٥٠٠ | ٧١ | | | |

*** الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب في معظم مهارات الحاسب الأساسية (التعرف على وظائف الأيقونات، تحرير النص، التعامل مع الجداول) وفقاً لمتغير امتلاك الحاسب في المنزل، ولكن تلك الفروق تقترب من الدلالة الإحصائية لمهارة إدارة الملفات. ولكن بوجه عام فإن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين يمتلكون حاسبا وأولئك الذين لا يمتلكونه في درجة مهارات الحاسب مجتمعة لصالح الفئة الأولى.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الطلاب الذين يمتلكون حاسبات آلية يمتلكون قدراً أكبر من المهارات من نظرائهم الذين لا يمتلكون حاسباً آلياً (Paraskeva et. al, 2008).

كان نص السؤال الخامس في الدراسة كما يلي :

س٥ : ما الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى (α=٠,٠٥) في مهارات الحاسب بين الطلاب وفقاً لتلقيهم دورات تدريبية إضافية في مجال الحاسب من عدمه؟

**الجدول رقم (٩). المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب في مهارات الحاسب المختلفة وفقاً لمتغير حصولهم على دورات في مجال الحاسب.**

| المهارة | لم يحصل على دورات (ن= ٥٣) | | حصل على دورات خارجية (ن = ١٩) | | الإجمالي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| معرفة وظائف الأيقونات (عدد البنود =٧) | ٤,٧٧ | ١,٦٦ | ٥,٣٢ | ١,٦٧ | ٤,٩ | ١,٦٧ |
| مهارات تحرير النص (عدد البنود= ٥) | ٢,٧٢ | ١,٤٢ | ٣,١٦ | ١,٢١ | ٢,٨٣ | ١,٣٧ |
| مهارات التعامل مع الجداول (عدد البنود = ٤) | ١,٣٤ | ١,٥٧ | ٢,٣٢ | ١,٦ | ١,٦ | ١,٦٢ |
| مهارات إدارة الملفات (عدد البنود = ٣) | ٠,٦ | ٠,٩٥ | ٠,٨٤ | ١,١٢ | ٠,٦٧ | ٠,٩٩ |
| إجمالي مهارات استخدام الحاسب (ن =١٩) | ٩,٤٣ | ٤,٣٢ | ١١,٦٣ | ٣,٧١ | ١٠,٠١ | ٤,٢٦ |

يظهر الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً بين أداء الطلاب في مهارات الحاسب تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب؛ فقد تفوق الطلاب الذين حصلوا على دورات على أقرانهم الذين لم يحصلوا على دورات في جميع مهارات الحاسب الأساسية، وخاصة مهارات التعرف على وظائف الأيقونات (م= ٥,٣٢ ، مقارنة بـ م=٤,٧٧) ومهارات تحرير النصوص (م = ٢,٧٢ ، مقارنة بـ م= ٣,١٦) ومهارات التعامل مع الجداول (م= ٢,٣٢ ، مقارنة بـ م= ١,٣٤) ومهارات الحاسب بشكل عام (م=٩,٣٤ ، مقارنة بـ م =١١,٦٢).

وللتعرف على مدى دلالة تلك الفروق إحصائيا، يعرض الجدول رقم (١٠) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب. ويتضح أن الفروق بين الطلاب الذين حصلوا على دورات وأولئك الذين لم يحصلوا عليها دالة إحصائياً في مهارات التعامل مع الجداول، كما أن الفروق بين فئتي الطلاب تقترب من الدلالة الإحصائية في مهارات الحاسب الأساسية عامة لصالح الطلاب الذين حصلوا على دورات في مجال الحاسب.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابقة والتي أظهرت أن الطلاب الذين قد حصلوا على

دورات في مجال الحاسب قد أظهروا أداء أفضل عند مقارنهم بزملائهم الذين لم يتلقوا دورات في مجال الحاسب الآلي (Paraskeva et. al, 2008).

**الجدول رقم (١٠). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات التحصيل في مهارات الحاسب المختلفة تبعاً لمتغير حصول الطالب على دورات في مجال الحاسب.**

| المهارات | المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التعرف على وظائف الأيقونات | بين المجموعات | ٤,١١٢ | ١ | ٤,١١٢ | ١,٤٨٨ | ٠,٢٢٧ |
| | داخل المجموعات | ١٩٣,٣٨٨ | ٧٠ | ٢,٧٦٣ | | |
| | الكلي | ١٩٧,٥ | ٧١ | | | |
| تحرير النصوص | بين المجموعات | ٤,٩٨٢ | ١ | ٤,٩٨٢ | ١,٣٧١ | ٠,٢٤٦ |
| | داخل المجموعات | ٢٥٤,٣٣٨ | ٧٠ | ٣,٦٣٣ | | |
| | الكلي | ٢٥٩,٣١٩ | ٧١ | | | |
| الجداول | بين المجموعات | ١٣,٣٢٧ | ١ | ١٣,٣٢٧ | ٥,٣٦٢ | *٠,٠٢٤ |
| | داخل المجموعات | ١٧٣,٩٩٢ | ٧٠ | ٢,٤٨٦ | | |
| | الكلي | ١٨٧,٣١٩ | ٧١ | | | |
| إدارة الملفات | بين المجموعات | ٠,٧٩٤ | ١ | ٠,٧٩٤ | ٠,٨٠٤ | ٠,٣٧٣ |
| | داخل المجموعات | ٦٩,٢٠٦ | ٧٠ | ٠,٩٨٩ | | |
| | الكلي | ٧٠ | ٧١ | | | |
| مجمل مهارات الحاسب | بين المجموعات | ٧٧,٤٧ | ١ | ٧٧,٤٧ | ٣,٦٦٤ | **٠,٠٥٣ |
| | داخل المجموعات | ١٤٨٠,٠٣ | ٧٠ | ٢١,١٤٣ | | |
| | الكلي | ١٥٥٧,٥ | ٧١ | | | |

*** الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥**

## التوصيات والدراسات المستقبلية

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات الحاسب الأساسية لدى طلاب التربية الميدانية في كلية التربية لما لتلك المهارات من أهمية في عملهم المستقبلي، وقد خرجت الدراسة بناء على نتائجها بالتوصيات التالية:

١- أن تُقدم للطلاب جرعة إضافية من ثقافة الحاسب خلال الفصول الدراسية الأخيرة قبل

تخرجهم؛ لينتقلوا للعمل في قطاع التعليم وهم مهيئون للتعامل مع التقنية، ولأجل دمج تطبيقاتها في المنهج الدراسي.

٢- على مؤسسات التعليم المحلية تشجيع المبادرات المحلية والعالمية لأجل نشر استخدام الحاسبات في المجتمع، كمبادرة الحاسب الآلي المنزلي التي أطلقت مع بداية شهر ربيع الأول من عام ١٤٢٦هـ في المملكة العربية السعودية والتي هدفت إلى إيصال الحاسب إلى كل أسرة بسعر زهيد ومقسط على دفعات شهرية.

٣- يوصى بأن تقوم مؤسسات إعداد المعلمين بتقديم دورات لا منهجية للمعلمين الذين هم على رأس العمل وللمعلمين حديثي التخرج في مجال الحاسب وذلك في فترات تناسبهم.

٤- يوصي الباحث بإجراء دراسة مماثلة لفئات من الطلاب لم تشملهم هذه الدراسة كالطلاب المتخصصين في التربية الخاصة. كما يوصى بإجراء دراسات لمعرفة المهارات الحاسوبية التي يحتاجها طالب كلية التربية بشكل عام، وطلاب التربية الميدانية على وجه التحديد وذلك بناء على حاجة سوق العمل، وآراء المختصين في مجال التربية والتعليم.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**الأحمدي، أميمة حميد**. «المعلوماتية وتطوير المنهج». في إبراهيم عبد الله المحيسن (محرر). *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م)، ص ٣١٧ – ٣٧٠.

**حكيم، أريج يوسف ومخدوم، فخرية عبد الرحيم**. «المعلوماتية وتدريب المعلمين». في إبراهيم عبدالله المحيسن (محرر). *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع. (٢٠٠٥م)، ص ٥٠١ – ٥٧٧.

**الفار، إبراهيم عبد الوكيل**. *طرق تدريس الحاسوب*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٤٢٤هـ.

**المحيسن، إبراهيم عبد الله**. *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

**المختار، آمنة محمد**. «المعلوماتية والتدريس». في إبراهيم عبد الله المحيسن (محرر). *المعلوماتية والتعليم: القواعد الأساسية والنظرية*. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: مكتبة دار الزمان للنشر والتوزيع، (٢٠٠٥م)، ص ٣٧١ – ٣٩٤.

**الموسى، عبد الله بن عبد العزيز**. *استخدام الحاسب في التعليم*. الرياض: مكتبة الشقري، ١٤٢١هـ.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Abdal-Haqq, Ismat**. «Infusing Technology into Pre-service Teacher Education.» *ERIC*

*Dissertation. Ontario Institute for Studies of Education, University of Toronto.* National Library of Canada # 0-612-78327-8. (2003).

**Laner, D. & Timberlake, M.** «Teachers with limited computer knowledge: Variables affecting use and hints to increase use.» *Eric doc No. ED384595*. (1995).

**Marvin,E. D.** «Pre-service Teachers' Perceptions and Performance-Based Abilities with Technology-Integration-Related Computer Skills». *Doctoral Dissertation. The University of Memphis. [UMI Number: 327343]*. (2004).

**Pan, A. C.** «Effective approaches to teach computer applications to teachers.*» Paper presented at the conference of the society for information technology and teacher Education*. Antonio, TX. (1999).

**Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, A**. «Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice.» *Computers & Education* 50(3). (2008). Pp. 1084–109.

**Pina, A., & Harris, B.** «increasing teachers' confidence in using computers for Education.» *ERIC Doc. No. ED 350975*. (1993).

**Roden, T.** «Computer skills for pre-service teachers: Perceptions and implications for curriculum development». *Unpublished Doctoral Dissertation*. Indiana University. (2000).

**Smith. P., & Ragan. T.** «Instructional Design». *New York: McMillan publishing*. (1993).

**Vockell, R. & Sweeney, F**. «How do teachers who use computers competently differ from other teachers?» *Journal of computing in teacher Education*, 5(4), (1993). Pp 24-31.

*Clearinghouse on Teaching and Teacher Education Washington DC. ERIC Identifier: ED389699*. (1995).

**Anderson, J. R.** «*Cognitive psychology and its implications*.» New York: W. H. Freeman. (1995). Pp. 58-69

**Beichner, R. J.** «Technology Competencies for New teachers: Issues and Suggestions.» *Journal of Computing in Teacher Education,* 9(3), (1993). 17-20.

**Cooper, J, & Bull, G.** «Technology and teacher education: Past Practice and Recommended Directions**.»** *Action in Teacher Education*. 12(.3), (1997). pp. 1-4.

**Darling-Hammond, N.** «Developing instructional technology curricula for pre-service teachers: A longitudinal assessment of entry skills.» *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. San Diego, CA. (1995).

**Gülbahar, Yasemin**. «ICT usage in higher education: a case study on pre-service teachers and instructors.» *The Turkish online journal of educational technology.* 7(1). (2008). article 3.

**Ibrahim, Ali.** «Preparing Pre-service Elementary Teachers for Cultural Diversity and computer Technology.» University of Pittsburgh. *Doctoral Dissertation* [UMI# 3149983]. (2004).

**ISTE: International Society for Technology in Education.** «National Educational Technology Standards for Teachers.» *[http://www.iste.org]. Eugene, OR: ISTE.* (2000).

**Junor, P.** «Pre-service Secondary School Mathematics Teachers Exploring the Integration of Computer Technology in their Instructional Practices.» *Doctoral*

# The Availability Of Basic Computer Skills among Student Teachers at King Saud University

**Riyadh al Hassan**
*Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction,*
*College of Education, King Saud University*
*Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 92782, Postal Code:11663*
*E – mail: alhassan@ksu.edu.sa*
(Received 28/5/1430H; accepted for publication 29/3/1431H.)

**Key words:** Computer education, Computer Skills, Student-teaching, Educational technology.
**Abstract.** The purpose of the study was to identify the availability of basic computer skills among college of education student-teachers. The sample of the study consisted of all student-teaches in a college of education located in the central region in Saudi Arabia. A specially designed performance assessment test was developed to assess students' skills in basic computer operations such as performing file related tasks and using computer applications, word processors more specifically. Findings of the study showed that student-teachers showed abilities in identifying functions if icons (m= 70 percent of the total score in the icons part of the test). The results showed also high student performance with using a word processor application (m=88 % of the total word processing score). Yet, students' performance was not high in dealing with tables within a word processing application (m=40% of the table creation score), also student did not show high performance in file management skills (m= 22% of the file management score). Skills in which students were weaker were: Creating folders, naming a file, formatting tables, saving documents, inserting text into a table. There were significant differences among students according to their major, owning a PC at home, and PC previous training. The study concluded by recommending increasing computer literacy courses during undergraduate studies, and the necessity of activating national initiatives aiming to introduce every house hold to PCs.

# ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل

**الجوهرة بنت إبراهيم بوبشيت**

*أستاذ مشارك، وكيلة كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، جامعة الدمام*

*الدمام، المملكة العربية السعودية، ص ب ٢٤٦٦ الرمز ٣١٤٥١*

*Email: abubshait@hotmail.com*

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١٠/٢١هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/١٤هـ)

**الكلمات المفتاحية**: الأداء التدريسي، ممارسات التطوير، أعضاء هيئة التدريس.

**ملخص الدراسة**. استهدفت هذه الدراسة التعرف على ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل ومدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول هذه الممارسات تبعاً لمتغير الكلية والجنس والمرتبة العلمية. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٢٢) عبارة مثلت فرص ومصادر التطوير وكذلك تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

وقد أظهرت النتائج أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على أن هناك ما نسبته (٥٥٪) من الممارسات التطويرية التي تقوم بها جامعة الملك فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تسهيل الجامعة إجراءات التفرغ العلمي، وتوفير الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي لصالح الذكور. وتعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة، وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة، ودعوة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لصالح الإناث كما بينت الدراسة وجود أثر دال إحصائيا تبعاً لمتغير الكلية في محور فرص التطوير لصالح كلية التربية. كما بينت الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير المرتبة العلمية حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

## مقدمة

إن عضو هيئة التدريس هو العصب الأساسي في العملية التعليمية. فكفاءته وقدرته على احتواء العملية التعليمية لها الأثر الملحوظ على مجمل الأمور الأكاديمية، وعلى تعلم الطلبة وخلق بيئة تعليمية صحية أساسها الاحترام والفهم المتبادل بينه وبين الطلبة. ولذلك نجد أن تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس لإكسابه مهارات وطرائق تدريس حديثة، أصبحت ضرورة ملحة في ظل التطورات السريعة والانفجار المعرفي والتكنولوجي.

فالاهتمام بتطوير الهيئة التدريسية وخاصة في المجال التدريسي، له انعكاساته الإيجابية على الجودة النوعية في التعليم العالي، وعلى مجمل العملية التعليمية للطلبة، وأي برنامج في هذا المجال سوف يؤدي إلى توفير المناخ المناسب لأعضاء هيئة التدريس للتعرف على قدرات ومهارات وتجارب بعضهم بعضاً من جهة، وعلى تأهيلهم من الناحية التربوية بالطرق العلمية المقننة من جهة أخرى، حتى يمكن تحقيق أكبر عائد من العملية التعليمية (scott,1998).

وبناءً على ذلك نجد أن دور الجامعة في عملية تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وخاصة أداءهم التدريسي دور حيوي وبالغ الأهمية. خاصة أن نوعية الجامعة، تعتمد بشكل كبير على نوعية أعضاء هيئة التدريس بها، فبإمكان عضو هيئة التدريس المتميز وضع البرامج والمناهج المتطورة والسليمة وتنفيذها بشكل يضمن خريجاً قوياً ومتميزاً يشارك بتطوير وتنمية مجتمعه (بركات وآخرون، ١٤١٧هـ).

تأمل هذه الدراسة في التعرف على الممارسات التطويرية التي تقدمها جامعة الملك فيصل نحو الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم تبعاً لمتغيرات الكلية، الجنس، المرتبة العلمية، ثم اقتراح بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس للقيام بدوره المنشود.

**مشكلة الدراسة**

إن دور عضو هيئة التدريس بالجامعات دور متجدد ومتعاظم بصورة مستمرة، مما جعل الكثير من الجامعات العالمية تركز على تطوير أعضاء هيئة التدريس بها، بهدف تحسين العملية التعليمية، واستيعاب التطورات الجديدة المتسارعة، سواءً كان ذلك يرتبط بالتطوير التدريسي أو المعلوماتي أو المنهجي أو الإداري أو البحثي أو التقويمي أو الذاتي، والتي يندرج تحتها الكثير من البرامج والقضايا الفرعية ذات الصلة بأدوار الأستاذ الجامعي المعروفة، وهي التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع (آل زاهر، ١٤٢٥هـ).

من جانب آخر نجد أن ضعف التأهيل والتطوير المهني للهيئة التدريسية له مؤثرات سلبية عديدة على الوسط الجامعي، من أهمها: تسرب العديد من الطلبة دون إكمال دراستهم الجامعية، وانتشار ظاهرة الرسوب والشكوى المتزايدة من مستوى الخريجين، وعدم قدرتهم وكفاءتهم الإنتاجية في ميادين العمل. لذا فتزويد عضو هيئة التدريس بالخبرات العلمية وأصول التدريس وطرائقه بما يؤهله للتفاعل العلمي والمهني مع الطلبة أمر مطلوب وملح (الخطيب، ٢٠٠٤)، وبالرجوع إلى اللائحة المنظمة للابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات السعودية يتضح أن هناك قصوراً واضحاً لبرامج تطوير أعضاء هيئة التدريس، حيث تضمنت اللائحة التأكيد على شروط التفرغ العلمي وحضور الندوات والمؤتمرات وتقديم الاستشارات دون

التأكيد على شروط التميز في التدريس أو غيره، ولهذا تصبح الحاجة ملحة للتعرف على واقع ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل للوقوف على جوانب القصور لتلافيها أو الحد منها واقتراح بعض التوصيات التي تسهم في تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس.

**أهمية الدراسة**

تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث تناولها لموضوع أكاديمي ذي أهمية كبرى تتعلق بأداء عضو هيئة التدريس والممارسات التي تطبقها الجامعة من أجل تطويره ورفع مستوى أدائه التدريسي.

وقد تزود نتائج هذه الدراسة متخذي القرار بالجامعة بمعلومات عن واقع الممارسات التطويرية التي تنفذها جامعة الملك فيصل لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بها للوقوف على جوانب القصور وإيجاد الحلول المناسبة للتطوير.

**أهداف الدراسة**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على:

١ – ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل.

٢ – دلالة الفروق الإحصائية حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية والجنس والمرتبة العلمية.

**أسئلة الدراسة**

حاولت هذه الدراسة الإجابة على التساؤلات التالية:

١ – ما ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية، والجنس، والمرتبة العلمية؟

**حدود الدراسة**

تم تطبيق هذه الدراسة في العام الجامعي ١٤٢٩هـ في الفصل الدراسي الثاني، على عدد من أعضاء هيئة التدريس في أربع كليات هي: التربية، العلوم، العلوم الزراعية والأغذية، الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع، للتعرف على وجهة نظرهم حول الممارسات التي تقوم بها الجامعة نحو تطوير الأداء التدريسي. أما الحدود الموضوعية للدراسة فقد تحددت في ممارسات تطوير وتأهيل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وأهميته.

**مصطلحات الدراسة**

- **تطوير الأداء التدريسي**

كما يرى زكري وغنايم (١٩٩١): هو زيادة اتجاهات ومهارات ومعارف وخبرات أعضاء هيئة التدريس وتطوير أساليب طرق التدريس لديهم. ويقصد به في هذه الدراسة: المصادر والفرص التي توفرها الجامعة لعضو هيئة التدريس لتطوير أدائه التدريسي.

• **عضو هيئة التدريس**

في المادة الأولى للائحة المنظمة لشئون منسوبي الجامعات السعوديين هم: الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون.

يقصد به في هذه الدراسة: الأستاذ الجامعي المكلف بالقيام بتدريس الطلبة في إحدى كليات الجامعة ويحمل درجة الدكتوراه في الآداب أو العلوم وكونه أستاذا، أو أستاذاً مشاركاً، أو أستاذاً مساعداً.

**الإطار النظري للدراسة**

إن التطوير الأساسي المطلوب لعضو هيئة التدريس يتضمن التدريب على أساليب التدريس الجامعي تدريباً شاملاً عملياً للعضو المستجد، وكذلك التدريب على أساليب الإدارة الجامعية، وإعادة التدريب، وتنمية المهارات البحثية، والتدريب على طرق تقديم الاستشارات المطلوبة (بركات وآخرون، ١٤١٧هـ) وقد أشار كل من المهيري وأبو عالي (١٤٢٦هـ) إلى ضرورة تنمية المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، من خلال جعل العضو المختار يمر بمرحلة تجريبية قياسية لمهاراته المطلوبة، وكذلك خضوعه لدورات تأهيلية وتنموية لمهاراته التدريسية بحيث يكون ذلك شرطاً لازماً لمزاولة مهنة التدريس، فحصول الإنسان على مؤهل علمي عالٍ لا يعني بالضرورة صلاحيته لأن يكون عضواً جيداً في هيئة التدريس إذ كثيراً ما تنقصه مهارات مختلفة، كفن الإتقان والتواصل، إدارة قاعات الدرس، فن التعامل مع المجموعات المختلفة صغيرة أو كبيرة، إلى جانب قدرته على توصيف المساقات الدراسية بدءاً بوضع خططها وأهدافها وأدائها وصولاً إلى قياس مخرجاتها سواءً قام بذلك الجهد منفرداً أم ضمن مجموعة من زملائه.

ولقد عرف عمارة (١٩٩٩) تطوير عضو هيئة التدريس مهنياً بأنه البرامج والأساليب التي تقوم بها المؤسسة التعليمية لإكساب عضو هيئة التدريس مزيداً من المهارات والمعارف والتقنيات المتصلة بممارسة أدواره المهنية: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، للرفع من مستوى أدائه في تلك المجالات.

ويرى ميلر (Miller,1980) أن التطوير المهني لعضو هيئة التدريس هو جهد مؤسسي منظم لزيادة الكفاءة المهنية: للأستاذ الجامعي بحيث يساعده على تصميم وتطوير المساقات بطريقة أفضل، وعلى تطوير تدريسه وشخصيته وتحديث مهنته.

ومن الوسائل الفعالة التي تقوم بها الجامعة كمؤسسة تعليمية للتطوير المهني لعضو هيئة التدريس هي تنظيم الدورات التدريبية المستمرة، وورش العمل وحلقات النقاش، واستضافة الأساتذة الزائرين وتبادل الزيارات والمشاركات البحثية وغيرها من الوسائل المتعددة.

وتختلف ممارسات تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من بلد لآخر، ومن مؤسسة تعليمية لأخرى، ويعود هذا الاختلاف إلى الفلسفة التي تستخدمها هذه الجامعات في تطوير العاملين بها، وإلى حجم الصلاحيات الممنوحة للمسئولين عن عملية

التطوير. ففي الولايات المتحدة الأمريكية على سبيل المثال نجد أن التعليم العالي يحظى بجودة وتميز، لخضوعه للتقييم المستمر وحصوله على الاعتماد الأكاديمي منذ زمن، وكذلك خضوع هذه المؤسسات للمحاسبة والمساءلة رغم استقلاليتها. ويعود الاهتمام بتطوير عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي بأمريكا إلى عام (١٨١٠م) عندما طبقت جامعة هارفارد سنة التفرغ على أعضائها كنوع من الممارسات التطويرية والذي اعتبر أقدم شكل من الممارسات التطويرية طبقت في البلد، ثم توالت ممارسات التطوير لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الأمريكية كالدعم المالي للأبحاث العلمية وحضور المؤتمرات وورش العمل، إلا أن تطوير الأداء التدريسي لم ينتشر بسرعة إلا في الستينيات وبداية السبعينيات عندما تم تطبيق أساليب وممارسات جديدة تعزز تطوير التدريس الجامعي لجعل عملية التدريس والتعليم فعالة (Eble & Mckeachie,1985). ومنذ ذلك الوقت توالت جهود الكليات والجامعات الأمريكية بتأسيس مراكز لتطوير التدريس بها وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، وكذلك تطوير العملية التعليمية بشكل عام. هذه الجهود قد توجت بحصول الجامعات على منح وهبات من هيئات خاصة مثل: دان فورث (Danforth)، وإكسون (Exxon)، وليلي (Lilly)، واندرو ميلون (Andrew W.Mellon)، إضافة إلى هيئات عامه أخرى كهيئة الدراسات الإنسانية الأمريكية لتعزيز عملها في مجال تطوير عملية التدريس والتعليم (Gaff&Simpson,1994, Centra,1985).

وقد أشار كل من جاف وسمبسون (Gaff & Simpson,1994) إلى أن برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات الأمريكية قد ركزت اهتمامها على تطوير أعضاء الهيئة التعليمية كأشخاص وكمهنيين من خلال التركيز على المعرفة والمهارات والتقنيات والأساليب المتعلقة بالتدريس والتعليم، وكيفية إنتاج وسائل تعليمية وتطوير أساليب جديدة لعرض المادة التعليمية، وتطوير المقررات والمناهج بما يتلاءم مع تطوير عملية تعلم الطلبة، وكيفية خلق بيئة للتدريس والتعليم الجيد، وتطوير علاقة أعضاء هيئة التدريس بالزملاء بالقسم والأقسام الأخرى، واعتماد لوائح وقوانين لتعزيز التدريس والتعليم الفعال، وتقييم الطلاب السري للأساتذة.

وقد أورد العريض (١٩٩٤) بعض الملاحظات عن التأهيل والتطوير في الجامعات السعودية، ومنها: أن كثيراً ممن يحصلون على درجة الدكتوراه من أعضاء الهيئة التدريسية، في مجالات اختصاصاتهم ويعودون لتسلم مهامهم التدريسية، ربما لا يتوافر لدى بعض منهم أية معرفة أو إلمام بأصول التدريس وقواعده، كما لو كان مجرد الحصول على الدكتوراه يكفي لتأهيل حاملها ليكون عضو هيئة تدريس قادراً على ممارسة مهنته على النحو المطلوب، إضافة إلى أن كثيرين ممن يمارسون التدريس في جامعات المملكة لم يألفوا من

طرقه غير طريقة المحاضرة، بينما هناك عدة طرائق تعليمية أخرى، يمكن بها تعزيز ودعم طريقة المحاضرة لتكون أجدى نفعاً وأكثر فائدة.

وبما أن التطوير المهني مطلب أساسي لأعضاء الهيئة التدريسية، نجد أن معظم الجامعات السعودية قد أنشأت مراكز تطوير مهني فيها لهذا الغرض، خاصة عندما بدأت الجامعات السعودية في اعتماد الجودة في التعليم العالي. وبعضها حوّل هذه المراكز إلى عمادات تختلف مسمياتها من جامعة إلى أخرى، إلاّ أن الهدف واحد في معظمها.

وقد أنشئت عمادة التطوير الأكاديمي بجامعة الملك فيصل في العام الجامعي ١٤٢٧هـ بهدف تطوير التعليم الجامعي وتقديم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس. وقد أسست فيها وحدات كوحدة التنمية المهنية، وحدة ضمان الجودة، وحدة التعليم الالكتروني، وحدة الدراسات والأبحاث وإدارة تطوير المهارات. وقد قدمت وحدة التنمية المهنية خلال العامين الدراسيين ١٤٢٨/١٤٢٩هـ، ١٤٢٩/١٤٣٠هـ (٣٧) دورة وبرنامجاً تدريبياً تهدف إلى تطوير وتنمية الجوانب المهنية لدى عضو هيئة التدريس وبشكل أساسي في مجال التدريس والبحث العلمي والقيادة والتعليم الالكتروني وإدارة الوقت والاتصال الفعال. ومن البرامج التي استفاد منها أعضاء هيئة التدريس ولها علاقة مباشرة بتطوير ممارسات الأداء التدريسي هي هندسة التفكير ودمجه في المناهج والمقررات الدراسية، مشروع تخطيط التدريس الفعال، مهارات البحث عن مصادر التعليم، مهارات التدريس والتعليم الشبكي، إعداد الاختبارات الالكترونية باستخدام نظام الويب ستي WebCT، استراتيجيات التدريب (موقع جامعة الملك فيصل، ١٤٢٩هـ).

**الدراسات السابقة**

إن الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على الممارسات التطويرية التي تقدمها جامعة الملك فيصل لعضو هيئة التدريس لتطوير أدائه التدريسي. وقد تناولت الدراسات والبحوث السابقة موضوع تطوير الأداء التدريسي وتقويمه من جوانب متعددة.

وتعرض هذه الدراسة أهم الدراسات السابقة التي لها صله بمجال الدراسة الحالية. فقد هدفت دراسة موسى (١٤١٨هـ) إلى تحديد أهمية الكفايات التعليمية وتحديد حاجات أعضاء هيئة التدريس من كليات الجامعة غير التربوية من الكفايات التعليمية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٧) عضو هيئة تدريس من جامعة أم القرى وتوصلت الدراسة إلى أن هناك سبع كفايات حصلت على درجة عالية، منها: التعرف على طرق التدريس الملائمة للمرحلة الجامعية، العوامل المساعدة على زيادة تحصيل الطلبة، كيفية صياغة الأهداف التعليمية، التعرف على أساليب التقويم الشفوية وكذلك التعرف على كيفية بناء الأسئلة الموضوعية.

وقد أوصت دراسة المهيري وأبو عالي (١٤٢٦هـ) بضرورة ربط تعيين عضو هيئة التدريس

واستمراره في العمل وترقيته بمشاركته في برامج التنمية المهنية واجتيازه أساليب محددة فيها، بحيث يكون لديه عدد من المهارات التي يستطيع تأدية رسالته المهنية بها، وكذلك التركيز على تنميته هيئة التدريس في مجال التدريس من خلال توفير برامج ترفع من مستواه في أداء عمله من خلال التدريب والتعريف بأفضل وسائل الأداء، والتجارب العالمية والجديدة في طرائق التدريس سواء كانت داخل المملكة أو خارجها.

وهدفت دراسة المحبوب (١٤٢٠هـ) إلى الكشف عن تقويم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من خلال تقديرات الطلبة للممارسات التدريسية. وقد بلغت عينة الدراسة (٢٧٣) طالباً وطالبة من مختلف المستويات الدراسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات الطلاب للأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تختلف عن الطالبات. وقد كان الأداء التدريسي الأعلى تقويماً من الطلاب في إتاحة الفرصة للطلاب بزيارة أساتذتهم أثناء الساعات المكتبية لمناقشة أمورهم الأكاديمية، وحماسهم للعمل التدريسي ومساعدة طلابهم، والقدرة على امتلاك المهارات اللازمة لإيصال المعلومة الواضحة، بينما جاء ترتيبهم للأداء التدريسي في الجوانب الأخرى أقل تقديراً.

وقد هدفت دراسة الحريشي وكعكي (٢٠٠٧) إلى تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية بكليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن موافقة العينة على أهمية مجالات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، كما تضمنت الدراسة وضع تصور مقترح لتنمية عضو الهيئة التعليمية وخاصة في ممارسات مهنة التدريس واكتساب المهارات الرئيسية كفن الإلقاء، والتواصل، والحوار، وإدارة الاجتماعات، وإدارة قاعات الدرس، وإعداد الأسئلة، والتعامل مع الانترنت وغيرها من المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس الفعال.

أما دراسة السميح (٢٠٠٥) فقد أشارت إلى أن اللائحة المنظمة للابتعاث والتدريب لمنسوبي الجامعات السعودية أغفلت أهمية تطوير الأداء التعليمي والتربوي لأعضاء الهيئة التدريسية في موادها (١٠٦) واكتفت بالتأكيد على شروط التفرغ العلمي وحضور المؤتمرات والندوات وتقديم الاستشارات في مجال التخصص.

أما دراسة برودر (Broder,١٩٩٤) فهدفت إلى التعرف على المهارات التي ينبغي أن يمتلكها عضو هيئة التدريس الخاصة بالأداء التدريسي، وقد خلصت الدراسة إلى أهم المهارات متمثلة بطريقة تحفيز الطلبة على التفكير النقدي والإبداعي وتوضيح المفاهيم العلمية التي تتضمنها المقررات الدراسية، ومهارة قياس واختيار أداء الطلبة بدقة ومراعاة شعورهم.

وقد هدفت دراسة عبد الحق وبوبشيت (Abdul Hack & Bubshait,2004) إلى فحص العلاقات الإنسانية بين الأستاذ الجامعي والطالب كجزء مكمل

للعملية التعليمية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٤٧) طالبة من جامعة الملك فيصل طبقت عليهن استبيان مكون من (٣٨) فقرة تمثل ستة محاور لسلوك الأستاذ الجامعي. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين استجابات عينة الدراسة باختلاف التخصص الأكاديمي لصالح التخصصات الأدبية وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بين التحصيل الأكاديمي العلمي والتحصيل الأكاديمي المنخفض، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطبيق دورة العلاقات الإنسانية لكل أستاذ جامعي مستجد.

أما دراسة الصباطي وشحته (٢٠٠٧) فقد هدفت إلى الكشف عن تأثير بعض المتغيرات في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل وتكونت الدراسة من (٤٢٧) طالب وطالبة طبق عليهم مقياس لأهم العوامل المؤثرة في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، وتمثل في تسعة أبعاد أساسية تؤثر في تقييم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس. وقد أوضحت الدراسة ضرورة إعداد دورة لأعضاء هيئة التدريسي لتبصيرهم بالنواحي الإيجابية من خلال أبعاد المقياس وكيفية تلافي نقاط الضعف، والنواحي السلبية في الأداء، ومحاولة إقناعهم بالدور الإيجابي لمشاركة الطلبة في عملية التقييم، بالإضافة إلى التقييم الذاتي، وتقييم الزملاء، والإداريين، ومن ثم تحسين الأداء التدريسي الجامعي.

وقد أشارت دراسة بوبشيت (١٤٢٤هـ) إلى تأثير بعض العوامل التي تؤدي إلى انخفاض المعدل التراكمي للطالبات، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٤٣٢) طالبة من كليتي التربية والعلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل، وبينت نتائج الدراسة أن عوامل البيئة التعليمية أكثر تأثيراً على تدني المعدل التراكمي للطالبة. وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تأهلية وتدريسية لأعضاء هيئة التدريس لرفع مستواهم المهني والتربوي، وتفعيل دور مركز الإرشاد والتوجيه بالجامعة من خلال تعزيزه بأعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفاءة والخبرة.

وقد أوصت دراسة عبود وإبراهيم (١٤٢٦هـ) بأهمية عقد محاضرات لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بأنسنة التعليم وكيفية تحقيقها من أجل التربية الشاملة، وكذلك دعوة أعضاء هيئة التدريس إلى اتباع أساليب التدريس التي تساهم في تحقيق أنسنة التعليم ووضع ضوابط لاختيار أعضاء هيئة التدريس الذين تتوافر لديهم مهارات التدريس الفعالة.

وقد هدفت دراسة البكر (١٤٢٢هـ) إلى التعرف على أهم الاتجاهات العالمية والعربية في مجال تطوير المعلم الجامعي، واستقصاء واقع النمو العلمي والمهني لعضوات هيئة التدريس من الإناث في الجامعات السعودية بمدينة الرياض وأهم المعوقات التي تواجههن في هذا المجال. وقد بلغت عينة الدراسة (٣٥٥) عضو هيئة تدريس، وأوضحت نتائج الدراسة اتساع مفهوم النمو العلمي

والمهني لعضو هيئة التدريس في نهاية التسعينيات ليتسع من مجرد مساعدة قليلي الخبرة أو المهارة من الأساتذة للرفع من إمكاناتهم التدريسية إلى العناية بالبيئة العامة التي يتم فيها التعلم مع التركيز على تنمية المهارات الذاتية ومهارات الاتصال والعمل الجماعي، ولم تتضمن التهيئة المهنية لعضوات الهيئة التدريسية عند التحاقهن بالمهنة بعض المعلومات حول توصيف المقررات التي سيقمن بتدريسها والواجبات المتوقعة للأعضاء، وكذلك أوضحت النتائج ضعف مجالات النمو العلمي المتاحة لعضوات هيئة التدريس على الرغم من حرص العينة على استغلال كافة المنافذ الموجودة.

أما دراسة السبيعي (٢٠١٠) فقد هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة عضوات هيئة التدريس لمهارات تدريس العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطالبات، بجامعة أم القرى. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانة اشتملت على أربعة محاور، ارتبط المحور الأول بطرق التدريس واستراتيجياته، والثاني ارتبط بوسائل التعليم وتقنياته والثالث بالتفاعل والاتصال والرابع ارتبط بالتقويم. وقد بلغت عينة الدراسة (١٨٩) طالبة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن درجة ممارسة عضوات هيئة التدريس مهارات التدريس ضعيفة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وقد أوصت الباحثة بنشر ثقافة الجودة بين عضوات هيئة التدريس وتوعيتهن بأهمية الدورات التدريبية لصقل مهاراتهن التدريسية.

وقد طبقت تمام (٢٠٠٩) دراستها حول تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي على (٤٢) عضو هيئة تدريس في جامعة القاهرة، وقد توصلت إلى جملة من النتائج كان من أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون ٣٤٪ من المعايير التي يجب أن تتوافر في الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي والبالغ عددها (٣٢) معيارا خاصاً بالكفاءات الأكاديمية المهنية، وقد أوصت الدراسة بضرورة انضمام عضو هيئة التدريس إلى دورات تأهيلية في أساليب وطرق التدريس، وعقد ندوات مستمرة في تقنيات التدريس الحديثة وإصدار دليل لعضو هيئة التدريس يتضمن مواصفات التدريس الناجح.

وقد هدفت دراسة عبدالله وآخرين (٢٠٠٨) إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية التي يحتاج إليها عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد، وأساليب تنميتها وتطويرها، وتكونت عينة البحث من (٣٠٩) عضو هيئة تدريس في كليات العلوم، والعلوم للبنات، والتربية، وكلية ابن هيثم، وكلية ابن رشد بجامعة بغداد. وقد تم استخدام الاستبيان كأداة للبحث، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، من أهمها حصول قائمة الكفايات التعليمية الأدائية للكليات العلمية والكليات الإنسانية على موافقة أعضاء هيئة التدريس وإن اختلفت درجات الموافقة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والإنسانية حول الكفايات التعليمية المشتركة بينهم في الاستبيان.

## إجراءات الدراسة

### منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في وصف وتحليل البيانات في ضوء النتائج التي أسفرت عنها أداة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بجامعة الملك فيصل. وتم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار T-test، واختبار ANOVA واختبار توكي.

### مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس من كليات التربية، والعلوم، والعلوم الزراعية والأغذية وكليات الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك فيصل. وتم اختيار عينة عشوائية بلغت ١٠٨ عضو هيئة تدريس. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، المرتبة العلمية).

**الجدول رقم (١). خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.**

| المتغيرات | | العدد | النسبة | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٤١ | ٣٨٪ | ١٠٨ |
| | أنثى | ٦٧ | ٦٢٪ | ١٠٠٪ |
| الكلية | التربية | ٣٨ | ٣٥٪ | ١٠٨ |
| | العلوم | ٢٦ | ٢٤٪ | |
| | العلوم الزراعية | ٢٠ | ١٩٪ | ١٠٠٪ |
| | الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع | ٢٤ | ٢٢٪ | |
| المرتبة العلمية | أستاذ | ٩ | ٨٪ | ١٠٨ |
| | أستاذ مشارك | ٣٨ | ٣٥٪ | |
| | أستاذ مساعد | ٦١ | ٥٧٪ | ١٠٠٪ |

تشير بيانات الجدول رقم (١) إلى توزيع أفراد الدراسة حسب المتغيرات كالتالي:

- بلغت نسبة ٣٨٪ من الذكور و٦٢٪ من الإناث.
- بلغت نسبة مشاركة كلية التربية ٣٥٪ وكلية العلوم ٢٤٪ وكلية العلوم الزراعية ١٩٪ وخدمة المجتمع ٢٢٪.
- بلغت نسبة المشاركين برتبة أستاذ ٨٪ وأستاذ مشارك ٣٥٪ وأستاذ مساعد ٥٧٪.

### أداة الدراسة

١ – تم تصميم أداة للتعرف على ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها ووفق الإطار النظري والدراسات السابقة وتم عرضها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من أجل مراجعتها وإبداء مرئياتهم عنها. ثم عدلت فقرات الاستبانة وفق مقترحاتهم وبما يتلاءم مع الهدف من الدراسة. وقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من جزأين:

الأول: يحتوي على خصائص أفراد الدراسة التي اشتملت على متغيرات الجنس، الكلية، المرتبة العلمية.

الثاني: تضمن العبارات الخاصة بممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس والبالغ عددها (٢٢) عبارة.

٢ – تم حساب التناسق لعبارات الاستبيان

الداخلي من خلال استخدام معامل الفا كرونباخ وقد بلغ معامل الثبات ٠.٩٢٨ مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية، تمكن من استخدامها لأغراض الدراسة.

## عرض النتائج

نظراً لتشعب إجابات عينة الدراسة فقد اعتمدت الباحثة في تفسير النتائج على الحدود الحقيقية للمقياس على النحو التالي:

أ/ يعبر المتوسط الحسابي (٢.٦٠) درجة وأعلى عن الموافقة.

ب/ يعبر المتوسط الحسابي (٢.٥٩) درجة ومادون عن غير الموافقة.

**السؤال الأول:**

ما ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل؟

وللإجابة على هذا السؤال: تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. كما يوضحها الجدول رقم (٢) مرتبة تنازلياً.

**الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً.**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ | تتحمل الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس. | ٢,٩٨ | ٠,٨٦٤ |
| ٢ | يلزم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بنتائج الاختبارات الفصلية أولا بأول باعتبارها تغذية راجعة لممارساتهم التدريسية. | ٢,٩٥ | ٠,٨٥٨ |
| ٣ | يشجع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس للقيام بالمبادرات الشخصية لتطوير أدائه التدريسي مواكبة للجديد في تخصصه. | ٢,٩١ | ٠,٨٢٦ |
| ٤ | تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس المستجدين. | ٢,٨١ | ٠,٨٩٨ |
| ٥ | تسهل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سنة التفرغ العلمي لغرض تطوير أدائه التدريسي. | ٢,٨٠ | ٠,٨٩٤ |
| ٦ | يتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام. | ٢,٧٩ | ٠,٨٢١ |
| ٧ | توفر الجامعة (القسم والكلية) خدمة الاستشارة التخصصية لتطوير الجوانب التعليمية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس (كإعداد خطط المقررات، بناء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس.....الخ). | ٢,٦٩ | ٠,٨٥٩ |
| ٨ | تعتبر القدرة على التدريس الفعال معيارا مهما لترقية أعضاء هيئة التدريس. | ٢,٦٨ | ٠,٨٣٠ |
| ٩ | يشجع القسم الأكاديمي تناصح وتشاور أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أدائهم في عمليات التدريس. | ٢,٦٢ | ٠,٨٧٢ |
| ١٠ | تقدم الجامعة برامج تهيئة وتدريب لأعضاء هيئة التدريس المستجدين لتطوير مهاراتهم في التدريس وإعداد الاختبارات والتحضير للمحاضرات. | ٢,٦٢ | ٠,٨٧٢ |
| ١١ | يقوم القسم الأكاديمي لتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة. | ٢,٦٢ | ٠,٧٩٤ |
| ١٢ | تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس. | ٢,٦٠ | ٠,٨٦٤ |
| ١٣ | توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير أدائهم التدريسي | ٢,٥٧ | ٠,٨٦٧ |
| ١٤ | يوجد موظفون مؤهلون بمكتبة الجامعة لتقدم خدمات المساعدة الفورية لعضو هيئة التدريس وقت الحاجة. | ٢,٥٦ | ٠,٨٥٧ |
| ١٥ | تعقد الجامعة ندوات تخصصية متعلقة بتطوير مهارات التدريس. | ٢,٥٥ | ٠,٨٦٩ |

**تابع الجدول رقم (٢).**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١٦ | تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم. | ٢,٤٣ | ٠,٨٧٨ |
| ١٧ | تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة. | ٢,٤٢ | ٠,٧٩٩ |
| ١٨ | تعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. | ٢,٤٠ | ٠,٧٨٥ |
| ١٩ | يخفض القسم الأكاديمي نصاب عضو هيئة التدريس (لمدة عام دراسي مثلاً) لتشجيعه على البحث والاطلاع على التجارب العالمية من أجل تطوير وتجديد أساليبه في التدريس. | ٢,٣٦ | ٠,٨٨٠ |
| ٢٠ | يوجد بالجامعة مركز لتطوير أداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس. | ٢,٣٢ | ٠,٨١٨ |
| ٢١ | يوجد بالجامعة نظام تقويم مقنن يحقق التمييز بين مستويات الأداء التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس. | ٢,٣٠ | ٠,٨١٢ |
| ٢٢ | يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس المحاضرات لبعضهم البعض لتقييم وتطوير فعالياتهم التدريسية. | ٢,٢٦ | ٠,٨١٣ |
| | **المتوسط العام** | **٢,٦٠١٨** | |

وتشير بيانات الجدول (٢) إلى النتائج التالية:

١ – حصلت (١٢) ممارسة على درجة موافقة من أفراد عينة الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً على النحو التالي:

- تتحمل الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس. يشجع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس للقيام بالمبادرات الشخصية لتطوير أدائه التدريسي مواكبة للجديد في تخصصه.
- يلزم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بنتائج الاختبارات الفصلية أولا بأول باعتبارها تغذية راجعة لممارساتهم التدريسية.
- تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس المستجدين.
- تسهل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سنة التفرغ العلمي لغرض تطوير أدائه التدريسي.
- يتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام.
- توفر الجامعة (القسم والكلية) خدمة الاستشارة التخصصية لتطوير الجوانب التعليمية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس (كإعداد خطط المقررات، بناء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس.....الخ).
- تعتبر القدرة على التدريس الفعال معيارا مهما لترقية أعضاء هيئة التدريس.
- يشجع القسم الأكاديمي تناصح وتشاور أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أدائهم في عمليات التدريس.
- يقوم القسم الأكاديمي لتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة.
- تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس.

٢ – حصلت (١٠) ممارسات على درجة عدم

موافقة من أفراد عينة الدراسة، وهي مرتبة تنازلياً على النحو التالي:

- تـوفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير أدائهم التدريسي.
- يوجد موظفون مؤهلون بمكتبة الجامعة لتقديم خدمات المساعدة الفورية لعضو هيئة التدريس وقت الحاجة.
- تعقد الجامعة ندوات تخصصية متعلقة بتطوير مهارات التدريس.
- تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم.
- تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة.
- تعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس.
- يخفض القسم الأكاديمي نصاب عضو هيئة التدريس (لمدة عام دراسي مثلاً) لتشجيعه على البحث والاطلاع على التجارب العالمية من أجل تطوير وتجديد أساليبه في التدريس.
- يوجد بالجامعة مركز لتنمية وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس.
- يوجد بالجامعة نظام تقويم مقنن يحقق التميز بين مستويات الأداء التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.
- يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس المحاضرات لبعضهم البعض لتقييم وتطوير فعالياتهم التدريسية.

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٢) إلى أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة على أن هناك مجموعة من الممارسات التي تقوم بها الجامعة من أجل تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. فالجامعة تشجع عضو هيئة التدريس لحضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس الجامعي وتتحمل تكاليف السفر ويصرف بدل انتداب إذا شارك بورقة عمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السميح (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن اللوائح المنظمة للابتعاث والتدريب لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية تؤكد على حضور المؤتمرات والندوات وتشجع أعضاء هيئة التدريس على ذلك. وكشفت النتائج كذلك أن القسم الأكاديمي يلزم عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة نتائج الاختبارات الدورية أولاً بأول باعتبار أن هذه الممارسة هي تغذية راجعة لعضو هيئة التدريس لطريقة وأسلوب تدريسه. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة برودر (Broder) (١٩٩٤). كما تعتبر القدرة على التدريس الفعال من الممارسات التي تقوم بها الجامعة وحصلت على موافقة من قبل أفراد عينة الدراسة، معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس، فنجد مؤخراً أن القسم الأكاديمي في

جامعة الملك فيصل، يشترط على من يتقدم بطلب وظيفة عضو هيئة التدريس لمن يحمل درجة الدكتوراه أن يقوم بعمل عرض لموضوع معين يحضره جميع أعضاء القسم للحكم على فاعلية تدريس وإلقاء ومهارات الاتصال لمن سيتقدم للوظيفة. أما من يتقدم لوظيفة معيد فعقد التعيين يشترط بوضعه ثلاثة أشهر تحت التجربة وهذه النتيجة تتفق مع ما أوصت به دراسة المهيري وأبو عالي (١٤٢٦) بضرورة ربط تعيين عضو هيئة التدريس واستمراره في العمل بضرورة امتلاكه لعدد من المهارات في مجال التدريس. أما نتيجة تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس، ويتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام فقد حصلت على موافقة من أفرد عينة الدراسة، وبالفعل فجامعة الملك فيصل تقوم بهذه الممارسة، فقد منحت كل عضو تدريس جهاز حاسب آلي محمول حين استخدام نظام WebCT في تدريسه.

أما الممارسات التي لم تحصل على موافقة من أفراد عينة الدراسة كوجود موظفين مؤهلين بالمكتبة للمساعدة الفورية فهذه النتيجة لم تحصل على موافقة، خاصة أن أعضاء هيئة التدريس من العنصر النسائي لا تتوفر لديهن فرصة زيارة المكتبة المركزية إلا عدد من الساعات أيام الخميس، ولذلك فهن يفتقدن هذه الممارسة. كما أن الجامعة لم تنفذ مؤتمراً أو ندوة تتعلق بتطوير الأداء التدريسي – على حسب علم الباحثة – على الأقل في العشر السنوات الماضية. كما أن القسم الأكاديمي لا يخفض نصاب عضو هيئة التدريس، وقد يرجع ذلك إلى محدودية أعداد أعضاء هيئة التدريس في القسم مقابل الأعداد الكبيرة من الطلبة. أما نتيجة تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم فقد حصلت على عدم موافقة من أفراد عينة الدراسة. بالرغم أن الجامعة قدمت دورات تدريبية تتعلق بتطوير مهارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وقد يرجع ذلك إلى أن عدداً من أفراد عينة الدراسة قد حضروا دورات أخرى غير الدورات المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي، أو قد يكون عدد منهم لم يحضروا دورات بتاتاً حيث إن حضور هذه الدورات التدريبية ليس اختيارياً، حيث يطلب من كل كلية ترشيح عضو هيئة تدريس واحد في ظل ازدياد أعداد الكليات في الجامعة بعد ضم كليات البنات إلى جامعة الملك فيصل مؤخراً.

**السؤال الثاني**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة موافقة عينة الدارسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، والكلية والمرتبة العلمية؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) T-test للتعرف على الفروق بين متوسط درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء

التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس، كما يوضح الجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٣). اختبار (ت) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجنس.**

| الرقم | العبارة | المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تتحمل الجامعة تكاليف حضور المؤتمرات واللقاءات المتعلقة بتطوير التدريس لأعضاء هيئة التدريس. | ذكر | ٣,١٥ | ٠,٧٣٧ | ٢,٠٣٣ | ٠,٢٧ |
| | | أنثى | ٢,٨١ | ٠,٩٥٣ | | |
| ٢ | تكرم الجامعة عضو هيئة التدريس عندما يستخدم أساليب جديدة في التدريس. | ذكر | ٢,٦٣ | ٠,٨٠٨ | ٠,٣٣٣ | ٠,٢١٤ |
| | | أنثى | ٢,٥٧ | ٠,٩٢٤ | | |
| ٣ | تسهل الجامعة حصول عضو هيئة التدريس على سنة التفرغ العلمي لغرض تطوير أدائه التدريسي. | ذكر | ٢,٩٨ | ٠,٧٦٥ | ٢,١٩١ | ٠,٠٠٢ * |
| | | أنثى | ٢,٦١ | ٠,٩٧٩ | | |
| ٤ | يخفض القسم الأكاديمي نصاب عضو هيئة التدريس (لمدة عام دراسي مثلاُ) لتشجيعه على البحث والاطلاع على التجارب العالمية من أجل تطوير وتجديد أساليبه في التدريس. | ذكر | ٢,٣٧ | ٠,٨٠٨ | ٠,١٠٩ | ٠,١٤٦ |
| | | أنثى | ٢,٣٥ | ٠,٩٥٥ | | |
| ٥ | يشجع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس للقيام بالمبادرات الشخصية لتطوير أدائه التدريسي مواكبة للجديد في تخصصه. | ذكر | ٢,٨١ | ٠,٨٢٦ | ١,١٦٦- | ٠,٨٠٢ |
| | | أنثى | ٣,٠٠ | ٠,٨٢٤ | | |
| ٦ | توفر الجامعة (القسم والكلية) خدمة الاستشارة التخصصية لتطوير الجوانب التعليمية والأكاديمية لعضو هيئة التدريس(كإعداد خطط المقررات، بناء الاختبارات، تطوير مهارات التدريس.....الخ) | ذكر | ٢,٦٣ | ٠,٨٣١ | ٠,٧٨٣ | ٠,٧٢٥ |
| | | أنثى | ٢,٧٦ | ٠,٨٨٩ | | |
| ٧ | توفر الكلية لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير أدائهم التدريسي | ذكر | ٢,٥٩ | ٠,٧٤٠ | ٠,٢٢١ | ٠,٠١١* |
| | | أنثى | ٢,٥٦ | ٠,٩٨٤ | | |
| ٨ | تقدم الجامعة برامج تهيئة وتدريب لأعضاء هيئة التدريس المستجدين لتطوير مهاراتهم في التدريس وإعداد الاختبارات والتحضير للمحاضرات | ذكر | ٢,٥٦ | ٠,٧٦٩ | ٠,٧٧١- | ٠,٠٧٤ |
| | | أنثى | ٢,٦٩ | ٠,٩٦٨ | | |
| ٩ | يوجد موظفون مؤهلون بمكتبة الجامعة لتقديم خدمات المساعدة الفورية لعضو هيئة التدريس وقت الحاجة. | ذكر | ٢,٤٣ | ٠,٨٦٠ | ١,٥٨٢- | ٠,٨١٢ |
| | | أنثى | ٢,٦٩ | ٠,٨٤٣ | | |
| ١٠ | يوجد بالجامعة مركز لتطوير أداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس. | ذكر | ٢,٣١ | ٠,٦٦٨ | ٠,١١٧- | ٠,٠٠٦* |
| | | أنثى | ٢,٣٣ | ٠,٩٥٢ | | |
| ١١ | تعقد الجامعة ندوات تخصصية متعلقة بتطوير مهارات التدريس. | ذكر | ٢,٤٤ | ٠,٧٦٩ | ١,٢٢١- | ٠,١٠٦ |
| | | أنثى | ٢,٦٥ | ٠,٩٥٥ | | |
| ١٢ | تعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس. | ذكر | ٢,٣٠ | ٠,٦٩٠ | ١,٣٥٤- | ٠,٠٣١* |
| | | أنثى | ٢,٥٠ | ٠,٨٦٣ | | |
| ١٣ | تقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة. | ذكر | ٢,٣٠ | ٠,٦٠٣ | ١,٥٧٧- | ٠,٠٠٥* |
| | | أنثى | ٢,٥٤ | ٠,٩٤٦ | | |
| ١٤ | تدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم. | ذكر | ٢,٣٥ | ٠,٧٨١ | ٠,٨٧٦- | ٠,٠٣٨* |
| | | أنثى | ٢,٥٠ | ٠,٩٦٦ | | |

**تابع الجدول رقم (٣).**

| الرقم | العبارة | المتغير | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | تعتبر القدرة على التدريس الفعال معياراً مهماً لتعيين أعضاء هيئة التدريس المستجدين. | ذكر | ٢,٦٧ | ٠,٨٩٠ | ١,٧٣٠- | ٠,٦٩٦ |
| | | أنثى | ٢,٩٦ | ٠,٨٨٩ | | |
| ١٦ | تعتبر القدرة على التدريس الفعال معيارا مهما لترقية أعضاء هيئة التدريس. | ذكر | ٢,٥٤ | ٠,٨١٨ | ١,٧٥٧- | ٠,٥٨٤ |
| | | أنثى | ٢,٨١ | ٠,٨٢٦ | | |
| ١٧ | يشجع القسم الأكاديمي حضور أعضاء هيئة التدريس المحاضرات لبعضهم البعض لتقييم وتطوير فعالياتهم التدريسية. | ذكر | ٢,٣٥ | ٠,٨٢٨ | ١,١٨٦ | ٠,٢٥٥ |
| | | أنثى | ٢,١٧ | ٠,٧٩٥ | | |
| ١٨ | يشجع القسم الأكاديمي تناصح وتشاور أعضاء هيئة التدريس فيما بينهم لتطوير أدائهم في عمليات التدريس. | ذكر | ٢,٥٠ | ٠,٧٧١ | ١,٤٤١- | ٠,١٣١ |
| | | أنثى | ٢,٧٤ | ٠,٩٥٥ | | |
| ١٩ | يلزم القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس بتزويد الطلبة بنتائج الاختبارات الفصلية أولا بأول باعتبارها تغذية راجعة لممارساتهم التدريسية. | ذكر | ٢,٦٧ | ٠,٨٢٤ | ٣,٦٧٤- | ٠,٦٠٨ |
| | | أنثى | ٣,٢٤ | ٠,٧٩٩ | | |
| ٢٠ | يتلقى عضو هيئة التدريس الفعال في تدريسه التقدير التام من العمداء ورؤساء الأقسام. | ذكر | ٢,٧٦ | ٠,٧٩٩ | ٠,٣٥٠- | ٠,٥٨٨ |
| | | أنثى | ٢,٨١ | ٠,٨٤٨ | | |
| ٢١ | يقوم القسم الأكاديمي لتقييم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بصفة مستمرة. | ذكر | ٢,٥٧ | ٠,٧٤٢ | ٠,٦٠٤- | ٠,٣٧٨ |
| | | أنثى | ٢,٦٧ | ٠,٨٤٧ | | |
| ٢٢ | يوجد بالجامعة نظام تقويم مقنن يحقق التمييز بين مستويات الأداء التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس. | ذكر | ٢,٣٥ | ٠,٧٨١ | ٠,٧١٠ | ٠,٩٧٤ |
| | | أنثى | ٢,٢٤ | ٠,٨٤٥ | | |

*** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لبعض الممارسات التي تقوم بها الجامعة لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وهذه الفروق كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تسهيل الجامعة إجراءات التفرغ العلمي، حيث إن قيمة ت (٢,١٩١) ومستوى الدلالة (٠,٠٠٢) وهي دالة إحصائيا لصالح الذكور، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن فرص الحصول على التفرغ العلمي بالنسبة للذكور أيسر وأسهل منها للإناث وذلك بسبب أن النساء في معظم الأحيان يحتجن إلى محارم لأداء مهام السفر وخلافه، وقد يقلل هذا السبب الفرص لديهن. وقد اتفقت مع نتائج دراسة السميح (٢٠٠٥).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على أن الكلية توفر لأعضاء هيئة التدريس الدوريات والدراسات وغيرها من مصادر المعرفة الأخرى المتعلقة بتطوير الأداء التدريسي حيث بلغت قيمة ت (٠,٢٢١) ومستوى الدلالة (٠,٠١١) لصالح الذكور كذلك. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور تتوفر لديهم أوعية المعلومات في الأقسام ويستطيعون الحصول على ما يحتاجون إليه من المكتبة المركزية خلال أيام الأسبوع، أما الإناث فلا يستطعن

الحصول على المعلومات الموجودة بالكلية إلاّ من خلال الطلب أو الاتصال بالهاتف، وهذا قد يقلل فرصتهن في الحصول على المعلومة في الوقت المناسب. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البكر (١٤٢٢هـ) التي أشارت إلى ضعف النمو العلمي المتاح لأعضاء الهيئة التدريسية من العنصر النسائي.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الممارسات التالية:

يوجد بالجامعة مركز لتطوير أداء وتنمية أعضاء هيئة التدريس، وتعقد الكلية الحلقات العلمية الصغيرة لمناقشة مواضيع تتعلق بتعليم الطلبة وتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، وتقيم الجامعة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في طرائق التدريس الفعالة وتدعو الجامعة المتخصصين والخبراء في مجال تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس للاستفادة من خبراتهم، وقد تعزى النتيجة السابقة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الإناث على اتصال دائم بعمادة التطوير الأكاديمي بهدف الالتحاق بالدورات التدريبية التي تعقدها العمادة، ولديهن لقاء علمي أسبوعي، وكل فصل دراسي لكليات التربية والزراعة والعلوم لمناقشة وطرح الأفكار والنتائج التي توصلت إليها الدراسات في مواضيع محددة مسبقاً، ومن بينها أساليب التدريس والاختبارات ومهارات البحث وغيرها من المواضيع التي تثري المعرفة لدى البعض وتكسب البعض الآخر مهارات معينة في الأداء التدريسي أو إدارة الصف وغيرها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحريشي وكعكي (٢٠٠٧م).

- بالنسبة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية، تم استخدام اختبار (ف) للكشف عن الفروق، كما تم تطبيق اختبار (توكي) لمعرفة مصدر التباين في حالة وجوده. كما يوضح الجدول رقم(٤).

**الجدول رقم (٤). اختبار (ف) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير الكلية.**

| المحور | مصادر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فرص التطوير | بين المجموعات | ٣ | ٩٢,٨٢٨ | ٣٠,٩٤٣ | ٣,٢٠٦ | ٠,٠٢٦ دالة |
| | داخل المجموعات | ١٠٤ | ١٠٠٣,٨٠١ | ٩,٦٥٢ | | |
| | المجموع | ١٠٧ | ١٠٩٦,٦٣٠ | | | |
| مصادر التطوير | بين المجموعات | ٣ | ٧٦,٣٧٠ | ٢٥,٤٥٧ | ٠,٧٣٤ | ٠,٥٣٤ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٠٤ | ٣٦٠٦,٢٩٧ | ٣٤,٦٧٦ | | |
| | المجموع | ١٠٧ | ٣٦٨٢,٦٦٧ | | | |
| تقييم الأداء | بين المجموعات | ٣ | ٤٢,٩٨٢ | ١٤,٣٢٧ | ٠,٦٠٦ | ٠,٦١٣ غير دالة |
| | داخل المجموعات | ١٠٤ | ٢٤٥٩,٩٣٥ | ٢٣,٦٥٣ | | |
| | المجموع | ١٠٧ | ٢٥٠٢,٩١٧ | | | |

وتشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى وجود أثر دال إحصائيا تبعاً لمتغير الكلية حول «محور فرص التطوير» في ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس. حيث بلغت قيمة (ف ٣,٢٠٦)، (درجة الحرية = ١٠٤,١)، وهذه النتيجة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥. وعند الكشف عن مصدر الفروق باستخدام اختبار توكي اتضح أن مصدر التباين كان بين متوسط كلية التربية وكلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع لصالح كلية التربية، ولم يكشف التحليل الإحصائي عن وجود تفاعل دال إحصائيا لمتغير الكلية في مصادر التطوير وتقييم الأداء. وتفسر الباحثة هذه الفروق من كون كلية التربية أقدم وأكبر كلية في جامعة الملك فيصل من حيث عدد أساتذتها وعدد طالباتها. ففرص التطوير قد تتوفر لهم أكثر من غيرهم من أعضاء هيئة التدريس خاصة فيما يتعلق بحضور المؤتمرات والندوات والحصول على سنة التفرغ العلمي.

- أما بالنسبة لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المرتبة العلمية، تم استخدام اختبار (ف) للكشف عن الفروق، كما تم تطبيق اختبار (توكي) لمعرفة مصدر التباين في حالة وجوده. كما يوضح ذلك الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥). اختبار (ف) للفروق بين درجة موافقة عينة الدراسة حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس تبعاً لمتغير المرتبة العلمية.**

| المحور | مصادر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فرص التطوير | بين المجموعات | ٢ | ١٨,٢٣٨ | ٩,١٦٩ | ٠,٨٩٣ | ٠,٤١٣ |
| | داخل المجموعات | ١٠٥ | ١٠٧٨,٢٩١ | ١٠,٢٦٩ | | |
| | المجموع | ١٠٧ | ١٠٩٦,٦٣٠ | - | | |
| مصادر التطوير | بين المجموعات | ٢ | ٧٩,٠١٠ | ٣٩,٥٠٥ | ١,١٥١ | ٠,٣٢٥ |
| | داخل المجموعات | ١٠٥ | ٣٦٠٣,٦٥٧ | ٣٤,٣٢١ | | |
| | المجموع | ١٠٧ | ٣٦٨٢,٦٦٧ | - | | |
| تقييم الأداء | بين المجموعات | ٢ | ١٠٦,١٨٢ | ٥٣,٠٩١ | ٢,٣٢٦ | ٠,١٠٣ |
| | داخل المجموعات | ١٠٥ | ٢٣٩٦,٧٣٥ | ٢٢,٨٢٦ | | |
| | المجموع | ١٠٧ | ٢٥٠٢,٩١٦ | - | | |

ومن قراءة الجدول رقم (٥) يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المرتبة العلمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) حول ممارسات تطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وهذا يشير إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبهم العلمية يتفقون على النتيجة السابقة في جميع محاور الدراسة.

## التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالتالي:

١ – وجوب تكثيف الدورات التدريبية وورش العمل الخاصة بتطوير مهارات الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من الجنسين.

٢ – ضرورة التأكيد على عضو هيئة التدريس المستجد اجتياز دورة في الأداء التدريسي الفعال.

٣ – التأكيد على ضرورة توفير أوعية المعلومات المتعددة لأعضاء الهيئة التدريسية من العنصر النسائي والاستفادة من المكتبة المركزية في فترات عديدة وأوقات متفرقة.

٤ – تشجيع أعضاء هيئة التدريس من الإناث على الاستفادة من التفرغ العلمي.

٥ – الاهتمام بتشجيع تبادل الخبرات في العمل بين أعضاء هيئة التدريس من خلال الزيارات المتبادلة للمحاضرات.

٦ – عقد ندوات ومناقشات ودورات مستمرة في تقنيات التدريس الحديثة.

٧ – إنشاء دبلوم المعلم الجامعي تقوم على تنفيذه كليات التربية، ومدة الدراسة به عام دراسي واحد.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**آل زاهر، علي بن ناصر**. *برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية*. رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، ١٤٢٥هـ.

**بركات، محمد عادل وآخرون**. «التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعات الدول العربية في ضوء المستجدات العالمية». *المجلة العربية للتعليم العالي*، ٢، (١٤١٧هـ)، ص ١١٦ – ١٣٥.

**البكر، فوزية بكر**. «النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض». *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد ٨١، السنة (٢٢)، (١٤٢٢هـ)، ص ١٣ – ٤٩.

**بوبشيت، الجوهرة إبراهيم**. «العوامل المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطالبات كما تراه طالبات كلية التربية وكلية العلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل». *مجلة العلوم الإنسانية والإدارية*، (١٤٢٤هـ).

**تمام، شادية عبدالحليم**. *تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي*. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

**جامعة الملك فيصل**. «اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين». *مجلس التعليم العالي*، السعودية، ١٤١٨هـ.

**الحريشي، منيرة وكعكي، سهام**. «تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات

البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد ٨، العدد (٢)، (٢٠٠٧م)، ص ١١٩ — ١٣٨.

**الخطيب، محمد شحات**. *التعليم العالي: قضايا ورؤى*. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

**زكي، عمر محمد وغنايم، مهنى**. «التأهيل التربوي للمدرس الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة الملك فيصل». *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، العراق، العدد (٢٦)، (١٤١١هـ).

**السبيعي، منى حميد**. «واقع المهارات التدريسية لعضوات هيئة التدريس بكلية العلوم التطبيقية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر طالبات جامعة أم القرى». *ندوة التعليم العالي للفتاة.. الأبعاد والتطلعات*، المنعقدة في جامعة طيبة (٢٠١٠م)، ص ٥١٧ — ٥٤٩.

**السميح، عبد المحسن**. «تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية». *مجلة التربية*، المجلد ٨، العدد (١٥)، (٢٠٠٥م)، ص ٢٦٥ — ٣١٣.

**الصباطي، إبراهيم وشحته، محمد**. «دراسة تأثير بعض المتغيرات في تقييم طلبة الجامعة لأداء عضو هيئة التدريس». *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية*، المجلد (٨)، العدد (١)، (٢٠٠٧م)، ص ٩٧ — ١٧٦.

**عبدالله، ميسون شاكر وآخرون**. «تنمية وتطوير الكفايات التعليمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد». *المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية «نحو بناء مجتمع معرفي»*. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، (٢٠٠٨م)، ص ٣١٤ — ٣٣٦.

**عبود، مهدي وإبراهيم، ماجدة**. «الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أنسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة». *بحث مقدم إلى الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم «التعليم العالي، رؤى مستقبلية»*، بيروت، (١٤٢٦هـ)، ص ٦٦٩ — ٦٧٨.

**العريض، جليل إبراهيم**. *عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية: تأهيله وتقويمه*. الرياض: مكتب التربية لدول الخليج العربي، ١٩٩٤م.

**عمارة، سامي فتحي**. «معوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة الإسكندرية من وجهة نظرهم». *المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي*، جامعة عين شمس، مصر، (١٩٩٩م).

**المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم**. «تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة». *مجلة جامعة الملك*

سعود، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، العدد (٢)، (٢٠٠٠م)، ص ٢٤١ – ٢٦٦.

**المهيري، سعيد وأبو عـالي، سـعيد.** «التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس». *الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم*، (التعليم العالي: رؤى مستقبلية). بيروت، (١٤٢٦هـ).

**موسى، عبد الحكيم.** «تحديد الحاجات التدريبية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكليات الجامعة غير التربوية من وجهة نظرهم». *ندوة التعليم العالي*، المملكة العربية السعودية، (١٤١٨هـ).

**موقع جامعة الملك فيصل على الإنترنت:**

http:www.kfu.edu.sa


**ثانياً: المراجع الأجنبية:**


**Abdul Hack, I. M.; & Bubshait, A. I. ,** "Students Teacher Human Relations as perceived by University female Students". *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities and management Sciences* 5, 1 (2004), 171-196.

**Broder, J. , and J.Dorfman.** "Determinates of Teaching Quality: What's Important to students?", *Research In Higher Education,* 35, 5, (1994), 235-49.

**Centra, J. A.** *"Maintainin Faculty vitality Through Faculty development".* In S. M. Clark & D. R. Lewis, Faculty vitality and Institutional Productivity, New York: Teachers College Press, (1985), 141-156.

**Eble,K. E. , & McKaeachie, W.J.** *"Imporoving undergraduate education Through Faculty development".* San Francisco Jossy

**Gaff, J.G. , & Simpson, R. D.** "Faculty Development in the United States", *Innovative Higher Education.* 18, 3, (1994), 167-176.

**Miller,R.I.** *The assessment of College Performance.* San Francisco: Jossy-Bass, 1980.

**Scott, P.** *The Globalization of Higher Education.* Buckingham: The society for Research to Higher Education and Open University press, 1998.

# Teaching Performance Development Practices for Faculty Members at King Faisal University

**Aljohara Ibrahim Bubshait**
*Associate professor, vice dean of college of Applied Studies & Community Services, Dammam University*
*Dammam, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2466, Postal Code:31451*
*Email: abubshait@hotmail.com*
(Received 21/10/1430H; accepted for publication 14/7/1431H.)

**Keywords:** Teaching Performance, Development Practices , Faculty Members.

**Abstract.** The objective of the study was to find teaching performance development practices at King Faisal University, and the extent at which there are differences in statistical inference regarding those practices according to the variables of college, sex, and educational degree. In order to achieve these objectives the researcher used (22) statements representing development opportunities, resources, and teaching performance evaluations of faculty members.

The study outcomes demonstrated a general consensus among study sample subjects that there is what equates to (55%) of developmental practices King Faisal University is carrying out in order to develop the teaching performance of faculty members. Moreover, the outcomes demonstrated the presence of a differential statistical inference in some practices; such as the university's easing of educational leave of absence, providing courses, classes, and other educational resources pertaining to teaching performance development in favor of male members. On the other hand, conducting small educational circles, workshops for teaching faculty members about effective teaching methods, inviting specialists and experts in the field of educational performance development was found in favor of female members. Study findings also revealed a trace of statistical inference according to the variable of college in the development opportunities axis in favor of the College of Education. Finally, there was no statistical differentiation according to the educational degree variable regarding the teaching performance development practices of teaching faculty members.

# إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

**صبرية بنت مسلم اليحيوي**

*أستاذ التخطيط والإدارة التربوية المشارك بكلية التربية والعلوم الإنسانية بجامعة طيبة بالمدينة المنورة*

*المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب ٦٥٦٥ بئر عثمان ٤٢٣٣١ — ٢٦٩١*

*Email: dr.smy@hotmail.com*

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/١٥هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/١١/٩هـ)

**الكلمات المفتاحية**: إدارة الأداء، التربية، إدارات التربية والتعليم.

**ملخص البحث**. هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات في المملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر إدارة الأداء تبعا للنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي، والكشف عن العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، وتقديم توصيات قد تفيد في إصلاح مواطن الضعف وتحقيق الميزة التنافسية.

تكونت عينة الدراسة من جميع أفراد المجتمع الأصلي من القياديين والقياديات، في الإدارات العامة للتربية والتعليم في كل من: الرياض، المدينة المنورة، الدمام، تبوك، أبها، البالغ عددهم ٢٨٠ فرداً استجاب منهم ٢٢١ فرداً بنسبة ٧٩٪.

جمعت الدراسة بين نوعين من المناهج المنهج الكمي والنوعي، فاستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والمنهج النوعي الإثنوجرافيك (الحلقي): ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت في جمع المعلومات على الأدوات التالية: الاستبانة: أعدت استبانة حول إدارة الأداء أجرى عليها اختبار الصدق الظاهر الظاهري، واختبار الثبات، فكانت قيم معامل ارتباط الاستبانة ٠,٩٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١.

كما تم استخدام الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وفحص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء. وبعد تحليل البيانات الكمية باستخدام التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل نتائج الوثائق بالاعتماد على الأسلوب الاستقرائي توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات، التي قد تفيد في تطبيق معايير إدارة الأداء بطريقة فاعلة، واقتراح بعض الدراسات المستقبلية.

## الإطار العام للدراسة

### المقدمة

يناط بالإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية مسئولية تحقيق أهداف التربية والتعليم، وعلى قدر كفاءة هذه الإدارات، وحسن أدائها لمهامها تتحقق تلك الأهداف، مما يحتم عليها الارتقاء بمستوى أدائها بتعزيز قدرتها على تطبيق مكونات إدارة الأداء، التي تركز على المكافأة قبل المحاسبة، والعمل وفق معايير محددة للتميز، تشمل خدمة الموظفين والتفوق أدائياً من خلال قيادة مبدعة تهتم بالتخطيط الاستراتيجي، وتنمية الموارد البشرية والمالية والتقنية، وتطور العمليات وتبسيط الإجراءات، والاستفادة القصوى من الإنترنت ضمن بيئة عمل مبدع تقود إلى أداء مؤسسي متميز، ومراجعة الأداء بشكل دوري ومنتظم (Cokins , 2009, 30)، (Kohli & Deb, 2008, 22) حيث أكدت الدراسات (Jennings & Lomas , 2003)، (Crawford & Earley , 2004)، (Nair , 2006)، (Isherwood & others 2007) على فاعلية إدارة الأداء لتطوير الأداء، وإحساس الموظفين بثمرة جهودهم، وأهمية مشاركتهم في تحديد الأهداف، ووضوح الرؤية لديهم نتيجة وضوح الأهداف والحرية في اتخاذ القرارات، وارتباط الحوافز بالإنتاجية، والتأكيد على الربط بين جميع أفراد التنظيم ووحداته وبين المنظمة والبيئة، والتأكيد على الالتزام بالأهداف والتأكيد على الرقابة الذاتية.

وفي ضوء الدور الفاعل لإدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم جاءت الدراسة الحالية لتشخيص واقع إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم من خلال صياغة نموذج معياري لقياس مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء ووضع توصيات إجرائية لإصلاح مواطن الضعف في الأداء.

### أهمية الدراسة

تتضح أهمية الدراسة من خلال أهمية الموضوع الذي تتناوله – إدارة الأداء – التي تعد مدخلاً لتطوير الأداء من منظور متكامل؛ لضمانها تحقيق أفضل النتائج على مستوى المنظمة والفرد والبيئة الخارجية.

كما تتزامن مع اهتمام حكومة المملكة العربية السعودية بالاهتمام بالأداء المؤسسي المتميز، ويمكن الإفادة من نتائج الدراسة وتوصياتها بإعطاء المسئولين في الإدارات العامة للتربية مؤشرات حقيقية عن واقع توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم، وإبراز نقاط الضعف والقوة؛ من أجل تعزيز جوانب القوة وتلافي جوانب الضعف.كما تفيد الموظفين في اطلاعهم بالوفاء بمستلزمات أدوارهم في تحقيق الميزة التنافسية للأداء، والإفادة من استبانة الدراسة بالاسترشاد بها في قياس وتشخيص توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بصفة مستمرة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها**

انطلاقاً من توجهات القيادة العليا بتطبيق برنامج الملك عبد الله للأداء الحكومي المتميز بأن يستشعر كل مسئول عظمة المسؤولية، وأن يوجه طاقته لأداء هذه المسؤولية على أحسن وجه، وأن يطبق مبدأ المسئولية على نفسه، وعلى كل المسئولين معه (بليلة، ٥، ٢٠٠٧)، والتوجهات الداعية إلى سرعة إنجاز المعاملات، بالإضافة إلى التفاعل مع توجهات الخطط الخمسية التنموية المتعاقبة للدولة، بما يحقق رسالة وأهداف إدارات التربية والتعليم، المتمثلة في رفع مستوى الأداء لدى الموظفين، وتحسين وتطوير البيئة الإدارية عن طريق تحسين نظم وأساليب العمل فيها، وكذلك تشجيع الدولة المنشآت في مختلف القطاعات على رفع مستوى أدائها، وترشيد تكاليفها، وزيادة جودة منتجاتها وخدماتها؛ لتصبح قادرة على المنافسة بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين بإنشاء جائزة وطنية للجودة برقم ٧/ب/١٨٦٠ وتاريخ ١٤٢٠/١١/٢٧هـ تحمل اسم المؤسس المغفور له الملك عبد العزيز، «جائزة الملك عبد العزيز للجودة». الهدف الأساس من إنشائها تقويم الأنظمة الإدارية والمالية والتشغيلية للمنشآت، ومقارنة أنظمتها وأدائها مع المستوى العالمي المميز (المطيري، ٢٠٠٦، ٢١)، جاءت الدراسة الحالية استجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية في الإفادة من إدارة الأداء في تحقيق الميزة التنافسية لإدارات التربية والتعليم من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟. ويتفرع عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.
- ما مدى توافر معايير نظام المساءلة والمحاسبية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟.

٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي؟.

٣ – هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مكونات إدارة الأداء من وجهة نظر القيادات الإدارية؟.

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي، والكشف عن العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، وتقديم توصيات إجرائية قد تفيد في إصلاح مواطن الضعف في الأداء وتحقيق الميزة التنافسية.

**حدود الدراسة**

تتحدد الدراسة بالحدود التالية:

– **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على مكونات إدارة الأداء وهي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساءلة والمحاسبية.

– **الحدود البشرية**: شملت الدراسة جميع أفراد المجتمع الأصلي من القياديين الإداريين (ذكور، إناث) في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولية عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية.

– **الحدود المكانية**: أُجرِيت الدراسة على الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات في كلٍ من الرياض، والمدينة المنورة، والدمام، وتبوك، وأبها. وقد تم اختيار هذه المدن؛ لأنها تمثل المملكة جغرافياً.

– **الحدود الزمانية**: أُجرِيت الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٠هـ.

## الإطار النظري

تتمثل الجوانب النظرية لإدارة الأداء في التالي:

**– مفهوم إدارة الأداء:**

هناك اتفاق بين الكُتَّاب والباحثين حول تحديد مفهوم إدارة الأداء، والذي يتفق أيضاً وطبيعة الدراسة الحالية بأنها: عملية تتضمن مجموعة من الأنشطة؛ لتوجيه الأداء في إطار أهداف ومعايير محددة؛ لتحقيق الميزة التنافسية، التي تسعى الإدارات العامة للتربية والتعليم لتحقيقها على مستوى المنظمة والموظفين والبيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية (جونر، ٢٠٠٦، ٣)، (كشواي، ٢٠٠٦، ٩٢)، (Paladino, 2007, 12)، (هيل، ٢٠٠٨، ٢٠).

وتركز إدارة الأداء في قمة أولوياتها على أداء مؤسسة العمل بأكملها، ثم أداء الإدارات والأقسام الفرعية داخلها، ثم على عمليات الإنتاج والعمل، وأخيرا على أداء الموظفين، كل هذا بهدف نهائي يتمثل في تحقيق الميزة التنافسية (كشواي، ٢٠٠٦، ٩٢). ومن خلال عملية إدارة الأداء الناجحة والفاعلة يمكن التوصل إلى تحقيق الأهداف التالية (شوارتز، ٢٠٠١، ٦)،

(Webster , 2008, 8)، (Aguinis , 2008,22):

– وضع أهداف واضحة للمنظمة وتحديد عملية صحيحة لتعريف وتطوير وقياس ومراجعة هذه الأهداف.

– تكامل أهداف المنظمة التي يتم وضعها بواسطة الإدارة العليا مع أهداف الأفراد الموظفين.

– توفير قدر أكبر من الوضوح بشأن أهداف المؤسسة وما تطمح إلى تحقيقه.

– تطوير ثقافة الأداء التي تمنح النتائج من خلالها أولوية أكبر من الجوانب الشكلية للوظائف المؤسسية مثل التوافق مع الإجراءات القياسية

– إنشاء نوع من الحوار المستمر بين الإدارة والموظفين وما ينتج عن ذلك من تأكيد أكبر على احتياجات تطوير الأفراد.

– تطوير بيئة عمل أكثر انفتاحاً يتم من خلالها تقديم الحلول والأفكار ومناقشتها مع الموارد البشرية.

– التشجيع على التطوير الذاتي.

– توفير نظام معلومات عن أداء الموارد البشرية وما يطرأ من تغيرات.

وتمر عملية إدارة الأداء بعدة مراحل كما لا يوجد نموذج متفق عليه من قبل الكتاب والباحثين لعناصر إدارة الأداء وإنما تختلف باختلاف السياق المطبق، وستتناول الدراسة الحالية النموذج الذي يتصف بالنظرة الشمولية لكل عناصر إدارة الأداء على النحو التالي: (Reeves & others , 2002, 152)، (Wingrove , 2002, 35)، (Daniels , 2004, 23 – 40)، (Dean ,2007,20 – 31)، (هيل، ٢٠٠٨، ٣٥ – ٤٠)، (كناكري، ٢٠٠٨، ٥٠ – ٥٦).

**– الإدارة الإستراتيجية:**

أصبحت الإدارة الإستراتيجية ضرورة حتمية وملحة للإدارات العامة للتربية والتعليم؛ كونها تمثل منهجاً فكرياً يتميز من خلال عملياته وطريقة تفكيره بالقدرة على مواجهة التحديات المحيطة بها. وتعني الإدارة الإستراتيجية: العملية التي تتضمن تصور الإدارات العامة للتربية والتعليم لمستقبلها على المدى البعيد، مما يحتم عليها أن تصمم رسالتها، وتُحدد غاياتها وأهدافها والوسائل التي ستتبعها للوصول إلى هذا المستقبل، وتُحدد كيف ستتعامل مع البيئة الداخلية والخارجية، بما يُمكن من استيضاح نقاط القوة والضعف، التي تتصف بها، والفرص والمخاطر المحيطة بها؛ لتتمكن من اتخاذ القرارات الإستراتيجية الهامة والمؤثرة على المدى البعيد، ومراجعة وتقويم تلك القرارات (الدوري، ٢٠٠٥، ٢٦ – ٢٧)، ويهدف تطبيق الإدارة الإستراتيجية إلى تحقيق ما يلي: (William & Cgance , 2009, 39)، (Bonstingl , 2009, 9)، (Bishop& others, 2005).

–تهيئة الإدارات العامة للتربية والتعليم داخلياً بإجراء التعديلات في الهيكل التنظيمي والإجراءات والقواعد والأنظمة والقوى الموظفة بالشكل الذي يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية.

- تحديد الأولويات والأهمية النسبية بحيث توضع الأهداف طويلة الأجل والسياسات وإجراء عمليات تخفيض المواد بالاسترشاد بهذه الأولويات.

- إيجاد المعيار الموضوعي للحكم على الكفاءة، وزيادة فاعلية عمليات اتخاذ القرارات والمتابعة واكتشاف وتصحيح الانحرافات لوجود معايير واضحة تتمثل في الأهداف الإستراتيجية.

- التركيز على البيئة باعتبار أن استغلال الفرص ومقاومة التهديدات هو المعيار الأساس للنجاح.

- وجود نظام للإدارة الإستراتيجية يتكون من إجراءات وخطوات معينة تشعر الموظفين بأهمية المنهج العلمي في التعامل مع المشكلات.

- تسهيل عملية الاتصال الداخلي بين الوحدات، وتوفير المرونة للتكيف مع التغيرات المتوقعة، ومواجهة المعوقات في بيئة العمل.

- التوصيف والتقييم المنهجي لبيئة العمل ووضع إستراتيجيات التعامل الفعال معها.

ويعد تطبيق الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم ضرورة؛ لكونها الوسيلة الرئيسة في سبيل البقاء والاستقرار والتفوق أدائياً وتمكينها من رسم الأهداف وتحديد التوجهات طويلة الأمد؛ لبلوغ هذه الأهداف في مدى زمني ملائم وفي بيئة تتسم بالسرعة وعدم التأكد، والقيام بمتابعة وتقييم التنفيذ ومدى التقدم لبلوغ الأهداف. كما تساهم في زيادة قدرتها على مواجهة الظروف التنافسية الشديدة المحلية منها والدولية، والاستفادة من مواردها المادية والفنية والمالية بما يكفل لها تحقيق الميزة التنافسية، ودعم التفكير الإستراتيجي للقيادات الإدارية وتنمية عادات التفكير في المستقبل، وتوفير فرص المشاركة لجميع المستويات الإدارية في تخطيط وتنفيذ الأهداف، والمساهمة في التوجه للاهتمام بالمعرفة كقوة إستراتيجية وميزة تنافسية في إيجاد خدمات جديدة أو تطوير أساليب العمل، وتطوير معايير الأداء التنظيمي، وزيادة إمكانية الإدارة بتحليل عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات (العارف، ٢٠٠٠، ٤٢٩)، (أبو بكر، ٢٠٠٠، ٤٨١)، (جيمس وآخرون، ١٤ - ١٥)، (Taylor & others , 2007, 6)، وتمتاز الإدارة الإستراتيجية بعدة خصائص، من أهمها (Rowley & Sherman , 2002, 7):

- تكون عملية لأنها تتضمن اختيار ما هو أفضل استجابة للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية.

- عملية منتظمة تدعو لاتباع عملية تم هيكلتها كما أنها تعتمد على البيانات.

- تعنى بالمستقبل فهي تتيح التوجيه للمستقبل وإدارته.

- وسيلة للتفكير والتصرف من أجل عمل تغيير معين، فالعقلية الإدارية معنية بتحقيق الأهداف، وبذلك فهي لا تحصر نفسها في التفاصيل.

– عملية مستمرة وعائدة فلا يمكن أن تكون جهود الإدارة الإستراتيجية بمثابة نشاط لفترة زمنية واحدة أو لها بداية ونهاية، بل يجب أن تكون عملية مستمرة تتراكم فيها الخبرات، ويتم تطوير هذه الخبرات من خلالها.

– إطار لتوجيه المراحل الأخرى للإدارة ويتضمن ذلك التوجيه لبعض الوظائف الإدارية، مثل تصميم البرامج، ووضع الموازنات الخاصة بالبرامج، ووضع الهياكل، وتطوير الموارد البشرية، وتقييمها. كما توفر إرشادات لتوجيه الموارد والمهارات إلى النشاطات ذات الأولوية القصوى.

– عملية ليست سهلة الأداء، بل هي عملية صعبة تتطلب بذل المزيد من الجهود، فهي تتطلب بذل مجهود فكري وكثير من الانضباط والالتزام. كما أن الرغبة والمهارة مطلوبة لاختيار المسارات الزمنية للأداء بدلاً من الانتظار حتى وقوع الأحداث والأزمات التي تدفع إلى اتخاذ رد فعل مواجه بطريقة عقيمة.

وعملية الإدارة الإستراتيجية لا يوجد لها نموذج واحد مقبول يتفق عليه جميع الكُتَّاب والباحثين إلا أن جوانب الاتفاق بين النماذج المطروحة عن عملية الإدارة الإستراتيجية أكثر من جوانب الاختلاف. ومن هنا سيتم الأخذ بالنموذج الذي يتضمن المكونات الأساسية لعملية الإدارة الإستراتيجية، والتي لا يخلو منها أي نموذج من نماذج الإدارة الإستراتيجية، وهذه المكونات أو المهام الأساسية لعملية الإدارة الإستراتيجية هي (الدوري، ٢٠٠٥، ٢٣ – ٣٠)، (خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٤، ١٠–١٤)، (Bonsting ,2009, 11)، (Loughman & others , 2008 , 4)

– تحديد رسالة المنظمة: وهي عبارة عن جملة أو عدة جمل تتضمن بيانات خاصة بالمنظمة تميّزها عن غيرها من المنظمات، يتمحور معظمها حول ثلاثة عناصر رئيسة هي: بيان الرؤيا الإستراتيجية، والقيم الأساسية، والقوى الدافعة للمنظمة.

– تحديد الأهداف الإستراتيجية: الغرض من وضعها التحديد الدقيق لما يجب عمله لتحقيق رسالة المنظمة.

– التحليل الإستراتيجي للبيئة: حيث يتم مراجعة كل من البيئة الخارجية بغرض التعرف على أهم الفرص والتهديدات التي تواجه المنظمة، والبيئة الداخلية بغرض التعرف على أهم نقاط الضعف والقوة في المنظمة، ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة لكي تخدم عملية تصميم الإستراتيجية ويشمل التحليل:

– تحليل البيئة الخارجية: تحتوي البيئة الخارجية على متغيرات (الفرص والتهديدات) وهى تقع خارج حدود التنظيم وليست تحت سيطرة ورقابة الإدارة العليا في الأجل القصير، وتحتوى البيئة الخارجية مجموعتين هما:

– البيئة العامة: حيث تتضمن البيئة العامة كل

القوى الخارجية المؤثرة على القرارات التنظيمية القصيرة والطويلة منها وتشمل القوى الاقتصادية، التقنية، الثقافية، الاجتماعية، القوى التشريعية.

– البيئة الخاصة (بيئة العمل): وتشمل كل العناصر أو المجموعات ذات التأثير المباشر على عمليات التنظيم الأساسية.

– تحليل البيئة الداخلية: تتكون البيئة الداخلية من متغيرات (عوامل القوى والضعف) داخل المنظمة نفسها وتخضع لرقابة الإدارة العليا في الأجل القصير وتشمل البيئة الداخلية كلاً من:

– الهيكل التنظيمي: ويتضمن الاتصالات، والسلطة، وسلسلة القيادة والذي يتم وصفه في الخريطة التنظيمية.

– الثقافة: وتشمل المعتقدات والتوقعات والقيم المشتركة فيما بين أعضاء المنظمة.

– الموارد: وتشمل أصول المنظمة من أصول مادية ومهارات وقدرات بشرية ومواهب إدارية.

– الاختيار الإستراتيجي :عملية تتضمن مرحلتين هما:

– تكوين البدائل الإستراتيجية في ضوء التحليل الداخلي والخارجي للمنظمة: يمكن للمنظمات على اختلافها أن تستخدم في توليد البدائل الإستراتيجية أدوات مهمة وضرورية مع الأخذ بالاعتبار أن نتائجها يجب أن تؤخذ بحذر، وأشهر هذه الأدوات وأهمها: أسلوب تحليل محفظة الأعمال Business Portfolio Analysis، وأسلوب محفظة الكفاءات الأساسية ومصفوفة SWOT: مصفوفة الملاءمة بين عناصر القوة والضعف والفرص والتهديدات S: Strength، W: Weakness، O: Opportunities، T: Threats.

– تقييم البدائل الإستراتيجية: لاختيار المناسب للمنظمة وبما يحقق أهدافها.

– التنفيذ الإستراتيجي :مجموعة الأنشطة التي تتعلق بتحويل وترجمة الاستراتيجيات والسياسات إلى أنشطة وأعمال فعلية من خلال البرامج والموازنات والإجراءات، وذلك يتطلب تهيئة آلية تتضمن وضع خطط وسياسات لتخصيص الموارد، وبناء هيكل تنظيمي ملائم، ومستوى عالياً من الثقافة التنظيمية، وتنمية القيادات الإدارية.

– الرقابة الإستراتيجية: عملية تتبع نشاط نتائج الأداء الفعلي لتعديل بعض أو كل المراحل في النموذج؛ من أجل تحسين الأداء، وتأخذ مرحلة الرقابة الإستراتيجية أبعادها من خلال التغذية العكسية، التي تربط الرقابة الإستراتيجية بالمكونات الأخرى للنموذج. ولضمان فاعلية عملية الرقابة الإستراتيجية فلابد من الحصول على استرجاع فوري وسريع وغير متحيز عن الأداء في المنظمة وفق تدرج مستوياتها، لتمكين القيادات الإدارية من مقارنة ما حدث فعلاً بالمخطط.

**– إدارة الموارد المالية:**

وتشمل إدارة الموارد المالية، وجود خطة

واضحة لتوفيرها وكفايتها في الإدارات العامة للتربية والتعليم مع وضوح الموازنات بما يحقق الخطط التنفيذية، ودقة نظم المحاسبة وضبط المصروفات وإدارة مالية تؤكد الجدوى من المشروعات مع وجود نظام مالي فعال يرصد المؤشرات المالية (Brigham & Ehrhardt , 2007, 2).

**– إدارة الموارد البشرية:**

إدارة الموارد البشرية: وظيفة إدارية تهتم بجميع سياسات وتطبيقات إدارة العناصر البشرية بطريقة فاعلة وإيجابية من خلال مجموعة من الأنشطة والبرامج الخاصة بتحليل الوظائف، وتخطيط الموارد البشرية واستقطابها واختيارها وتدريبها وتقييمها وتحفيزها وتطويرها للحصول على أقصى فائدة ممكنة من الكفاءات البشرية بغرض تحقيق أهداف إدارات التربية والتعليم والموظفين والمجتمع (القحطاني، ٢٠٠٨: ٢٣)، (Kuchinke: 2002, 100).

فكفاءة إدارات التربية والتعليم تعتمد على كفاءة العنصر البشري؛ ذلك لأن العنصر البشري يعد من أغنى الموارد التي تمتلكها أي منظمة، ومن خلال إدارته يمكن إحراز العديد من الأهداف والمزايا التنافسية لمواجهة التحديات البيئية والاستمرار والبقاء، فالهدف الأساس لإدارة الموارد البشرية في جميع المنظمات هو تزويد المنظمة بموارد بشرية فعالة، وتطوير الأفراد تطويراً يلبي رغباتهم واحتياجاتهم، وبالتالي تتمكن المنظمة من تقديم خدماتها بكفاءة عالية، وضمان الالتزام بالقوانين الخاصة بالعمل، وزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق الذات عند الموظفين بأكبر قدر، وإيصال سياسة الموارد البشرية إلى جميع الموظفين، والمساهمة في المحافظة على السياسات السلوكية وأخلاقيات العمل، وإدارة وضبط عملية التغيير، والسعي إلى تحقيق مستوى أداء متميز، والحصول على الأفراد الأكفاء للعمل في مختلف الوظائف، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة، والحصول على أفضل فرص عمل ممكنة مع إتاحة فرص التقدم والترقي، ووجود ظروف عمل جديدة تمكنهم من العمل الفعال الذي يزيد من إنتاجهم، وتوفير العلاقات الإنسانية الجيدة والفعالة التي تزيد من إحساس الموظفين بالانتماء للمنظمة، وتنشيط الاتصالات وحرية الحركة والاستقلال داخل المنظمة، والعدالة في التعامل مع الموظفين وفي منح المكافآت لهم وتوقيع العقوبات عليهم، ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب، وتوجيه الموظفين الجدد، وتوفير المعلومات اللازمة للإدارة العليا للتأكد خلالها من سلامة تنفيذ أهداف الموارد البشرية وعدم الخروج عن السياسات والإجراءات الموضوعة، (المسوي، ٢٠٠٨، ١٩، ٢١، ٢٦)، (القحطاني، ٢٠٠٨، ٢٥ – ٢٦)، (Wimbush , 2008, 20).

وتختلف وظائف الموارد البشرية من منظمة لأخرى بحسب حجم المنظمة وأنشطتها إلا أن هناك

عددًا من الوظائف الأساسية للموارد البشرية في أي تنظيم وهي (الديب، ٢٠٠٧، ٣٣ – ٤٦)، (الموسوي، ٢٠٠٨، ٢٧– ٣٤)، (Ivancevich , 2009, 650) (Mondy , 2009, 122):

– التوظيف: هو عملية مكونة من عدة خطوات صممت لتزويد المنظمة بالأفراد المناسبين للوظائف المناسبة وهي: توصيف الوظائف، تخطيط الموارد البشرية، توفير الموظفين من خلال الاستقطاب ثم الاختيار ثم التعيين على النحو التالي:

– توصيف الوظائف: يعد البداية الحقيقية لعمل إدارة الموارد البشرية؛ لأنه يحدد الأعمال والمهارات المطلوبة بعد تحديد أهداف المنظمة. ويقصد به: تحديد الوظائف الموجودة في المنظمة من حيث الواجبات والمسئوليات والمتطلبات من المهارات والقدرات والخبرات المختلفة لكل وظيفة، وعلاقتها بالوظائف الأخرى وتحديد شروط شغل الوظيفة؛ مما يسهم في وضع نظام سليم لاختيار وتعيين الأفراد.

– تخطيط الموارد البشرية: نظام توافق أو مقابلة عرض الأفراد مع الوظائف المتاحة والتي تتوقع المنظمة وجودها خلال فترة زمنية مستقبلية بالعدد وبالنوعية والوقت المناسب، وذلك في كافة المجالات في الحاضر والمستقبل.

– توفير الموظفين: ويتم من خلال الاستقطاب الذي يُعرف بأنه: العملية التي يمكن من خلالها جذب طالبي العمل للتقدم للمنظمة لشغل الوظائف الشاغرة، واختيار العنصر البشري متعدد المواهب والمهارات والقدرات والإمكانات. بعد ذلك يتم تعيين مَنْ ينجح وتتطابق عليه المتطلبات، من خلال وضع آلية لاستقطاب ما تحتاجه المنظمة من كفاءات بشرية مميزة، ووجود سياسة تُمكّن من المفاضلة بين العناصر البشرية المتقدمة.

من خلال ما تقدم يتبين أهمية التسلسل المنهجي العلمي في عملية التوظيف والتي تعتبر أهم وظيفة في إدارة الموارد البشرية لأنها الأساس الذي يُبنى عليه نجاح أو فشل الموارد البشرية في المنظمة، وأن سياسات إدارة الأداء والاختيار والتعيين (أي التوظيف) لابد أن تعتمد على أسس الاستحقاق والجدارة والتنافسية، والشفافية والمساءلة، والمرونة.

– التدريب والتطوير: هو العملية المدروسة لتعديل الاتجاه أو المعرفة أو السلوك المهاري للموظفين من أجل أداء أعمالهم بفاعلية، وللتدريب والتطوير عدة مزايا منها: زيادة الإنتاجية، وتطوير مهارات وقدرات الموظفين، وإيجاد نوع من الألفة بين الموظفين والأنظمة والإجراءات وطرق العمل الجديدة، ورفع معنوياتهم، وتفعيل وتعميق المعرفة المتخصصة وتعزيز استقرار ومرونة التنظيم، والتدريب الفعّال يساهم في تحقيق التوازن وسد النقص في ظل غياب التأهيل التعليمي المؤهل من مخرجات التعليم، ويعتبر وسيلة من وسائل الاستثمار يحقق قيمة مضافة للأداء المتميز للموظفين وليس عبئاً على ميزانية المنظمة لكونه أكثر

الاستراتيجيات الفاعلة في مجال الموارد البشرية، ولكي يصبح التدريب أكثر جدوى وفعالية لابد أن يكون مبنيًا على أساس التتابع والاستمرارية من خلال تبني إستراتيجية لتنمية وتطوير قدرات الموظفين تعتمد على إعداد البرامج التدريبية لتحسين الأداء يُبنى على الاحتياجات الفعلية للموظفين.

– تقويم ومراجعة الأداء: عبارة عن مراجعة لما أنجزه الموظفون بالاعتماد على وصفهم الوظيفي ومعايير عملهم، ويوفر تقييم الأداء معلومات عن المهارات التي يحتاجها الموظفون للقيام بمهامهم على أكمل وجه. فمن خلال التقييم وبناءً على نتائجه تتخذ قرارات المكافأة والمحاسبية. كما يساهم في كشف أوجه القوة والضعف في أداء الفرد ومن ثم ينمّي ويدّعم أوجه القوة ويعالج أوجه الضعف مما يؤدي إلى رفع مستوى الفرد. كما يساهم التقييم في إنجاح عمليات تخطيط أهداف المنظمة ويساعد على وضوح الرؤية.

– الأجور والحوافز: الأجور هي ما يُدفع للموظفين مقابل قيامهم بالعمل، ولضمان حصول الموظفين على أجرٍ عادل يتناسب مع أعباء وظائفهم يجب أن تحدد الأجور على أساس ما يقدر الموظفون على أدائه فعلاً تشجيعاً لهم على تعلم مهارات جديدة هي توفر قدرًا من الرضا للموظفين وتوليد الدافع للعمل المتقن والإبداع، ولا بد من وضع نظام للحوافز يساهم في مكافأة المبدعين، وتتنوع طرق الحوافز ما بين مادية كزيادة في الأجر أو المكافأة ومابين معنوية كترقية أو خطاب شكر، ومن أهم معايير الحوافز والمكافآت هو ربطها بمعايير التفوق والامتياز والتقييم في المنظمة.

– تنظيم الهيكل التنظيمي: من المهام المعقدة لإدارة الموارد البشرية أن تهدف إلى ضبط المسئوليات والمهام، وتقليل الازدواجية بين العمليات، وتنظيم الاتصال بين القيادة والموظفين.

**– مبادرات الأداء المتميز للموظفين:**

تنبثق فكرة المبادرات النوعية من الاهتمام العالمي بالإبداع والإتقان والتميز في أداء المؤسسات والأفراد على حد سواء، والذي أصبح عنوان النجاح والتفوق والثبات في وجه المنافسة لاسيما في عصر العولمة فأصبح الثبات والتقدم من نصيب الذين يمتلكون الإبداع ويتمتعون بمهارات الأداء المتميز ويقصد بمبادرات الأداء المتميز: مساندة إدارات التربية والتعليم للموظفين لأداء أعمالهم بكفاءة وفاعلية من خلال الاهتمام بالأساليب المبدعة، وتشجيعهم على تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات تساهم في تطوير الأداء وتحسين الإنتاجية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحثهم على التعاون مع المتعاملين والالتزام الوظيفي والسلوكي بالأنظمة المؤسسية واحترامها، والقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتفويض والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية. (تلمساني، ٢٠٠٣، ٦١ – ٦٢)، (كيني، ٢٠٠٥، ٣٠). وتكمن معايير مبادرات الأداء المتميز في ما يلي (& Zaffron

logan , 2009, 222 – 230)

– الأداء والإنجاز: يركز هذا المعيار على أداء الموظف وإنجازاته الوظيفية والمهنية، ويتضمن حجم ونوعية الأداء وطبيعة الإنجازات بما في ذلك تحقيق أهداف تزيد عن المتوقع أو تتفوق على متطلبات الوظيفة، ويتضمن كذلك إنجاز مهام صعبة تتطلب وقتاً وجهداً، ومدى مشاركة الآخرين في تحقيق هذه الإنجازات ومدى استخدام الموظف لمهارات وأساليب حديثة أو متطورة في تحقيق إنجازاته.

– المبادرة والإبداع: يركز هذا المعيار على مبادرة الموظف إلى تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات أو مبادرات أو أساليب عمل متميزة ومبدعة تساهم في تطوير الأداء أو تحسين الإنتاجية أو الارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمتعاملين أو تبسيط الإجراءات.

– التعاون والالتزام الوظيفي: يركز هذا المعيار على درجة تعاون الموظف مع الموظفين من خارج الإدارة ومن داخلها ومدى إيجابيته في التعامل والتعاون معهم، كما يركز على درجة الالتزام الوظيفي والسلوكي للموظف من خلال التزامه بالأنظمة.

– المشاركة وتحمل المسؤولية: يركز هذا المعيار على مدى حرص الموظف على المشاركة في النشاطات والفعاليات الرسمية وغير الرسمية وعلى درجة تحمل الموظف لمسؤولياته الوظيفية خاصة في الحالات الغير روتينية.

– المهارات الإشرافية: يركز هذا المعيار على المهارات والقدرات الإشرافية للموظف خاصة المتعلقة بالقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتفويض والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية التي يطبقها الموظف أثناء ممارسته لواجبات عمله.

**– استخدام نظم وتقنيات المعلومات:**

إن المعطيات التقنية، والتطورات الكمية والنوعية، التي يشهدها القرن الحالي – الحادي والعشرون – في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، أدت إلى إحداث نقلة نوعية في مجال تطوير العمل ورفع كفاءته، وزيادة إنتاجيته؛ من خلال استخدم الحاسب الآلي، والشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) في القيام بالأعمال؛ بنقلها من الشكل التقليدي الورقي إلى النمط الإلكتروني، والتي أصبح استخدامها هدفاً استراتيجياً للمنظمات؛ لما لها من دور فاعل في تقديم خدمات ذات جودة عالية، وتأدية العمل بدقة وسرعة، وأقل جهداً وتكاليف (العبود، ٢٠٠٤، ٩). واستخدام تقنية المعلومات في تأدية الأعمال يتطلب تعزيزاً ودعماً يتمثل في ما يلي (أبو مغايض، ٢٠٠٤، ١٧٩ – ١٨١)، (جامبل، ٢٠٠٣، ١١٩)، (Perez , 2009, 420).

– المكونات المادية: وتمثل أجهزة الحاسب الآلي بمختلف أنواعها وقدرتها، إضافة إلى الأجهزة المساندة لعمل الحاسب الآلي، وملحقاته كأجهزة الإدخال والإخراج بمختلف أنواعها.

– المكونات الفكرية: وتشمل تصميم برامج

التشغيل، وبرامج التطبيقات.

– المكونات البشرية: وتشمل الكوادر البشرية المتخصصة في مجال البرمجة والتشغيل والتحليل والمهندسين في مجال الحاسب الآلي.

– مستلزمات البنية التحتية لأعمال الحاسب داخل المبنى مثل: المواقع المكانية، التوصيلات، الشبكة والأجهزة المساندة.

– هيكلة (تبويب) المعلومات بطريقة يسهل البحث عنها، واسترجاعها، وتبادلها، وتحديثها للمستفيدين.

– تحديد جميع الوثائق والنماذج الخاصة بالإدارات العامة للتربية والتعليم مباشرة عبر الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت)، بحيث تكون المواصفات القياسية لعمل الشبكة على النحو التالي: تقليل عدد خطوات انتقال المعلومات بين الأفراد؛ كي تقتصر على نقطة واحدة أو أقل عدد ممكن، وإتاحة إمكانية الوصول إلى النظام لكل المواطنين، وسهولة التعامل مع النظام، وتوفير نظام يتم تحديثه تلقائياً مع التزويد بالمعلومات.

**– هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل:**

يقصد بها: إعادة تصميم عمليات المنظمة ذات القيمة المضافة وذلك من خلال تحويلها من عمليات مجزأة وموزعة على وظائف مختلفة معزولة عن بعضها البعض يجمع بينها هيكل تنظيمي رأسي إلى عمليات كاملة موزعة على فرق عمل – بحيث يؤدي كل فريق عملية كاملة – يجمع بينها هيكل تنظيمي شبكي، مع إجراء التعديلات الملائمة في كل من النظم الإدارية والثقافة التنظيمية، لتحسين معايير الأداء الهامة مثل: التكلفة – الجودة – الخدمة – سرعة الإنجاز (السلطان، ٢٠٠١، ٣٠). وتقوم هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل على عدد من المعايير: تعريف ووصف كل الخدمات التي تُقَدَّمُ للمستفيدين، وتحديد من يقوم بها مِنَ الوحدات والأشخاص، وتحديد العلاقة الإجرائية بين الوظائف (الشاعر، ٢٠٠٤، ١٨٧). ومراجعة النظم والقوانين التي تحكم أداء الأعمال، وإعادة صياغتها بشكل يساعد على التخلص من الأسلوب البيروقراطي والروتيني، وإيجاد مجال واسع للحركة والمرونة؛ من أجل تعزيز القدرة على التعامل مع الأحداث والمستجدات، ومراجعة مسارات العمليات الإدارية والإجرائية، وإعادة تصميمها بشكل يضمن التخلص من كافة الخطوات والإجراءات التي لا تضيف قيمة للناتج النهائي لتقديم الخدمة، وحصرها في الأمور ذات الفائدة والقيمة المضافة اختصاراً للوقت، وترشيد التكلفة، ودعماً لجودة الأداء والتقليل من الوثائق، ومتطلبات الحصول على الخدمة، وتفويض صلاحية اتخاذ القرارات لإنجاز الخدمات والمهام المتكررة للمستويات الدنيا، وتوفير الأدلة الإرشادية اللازمة للحصول على الخدمة لكل المستفيدين على موقع الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) للإدارات العامة للتربية والتعليم؛

للاسترشاد بها في معرفة متطلبات الحصول على الخدمة، والتطوير والتحديث لإجراءات العمل، وتصميم إجراءات تقديم الخدمة بشكل انسيابي، للحد من الصعوبات التي تواجه المستفيدين، وميكنة الأعمال اليدوية.(السلطان، ٢٠٠٤، ٥٢).

**– بناء نظام متكامل للمساءلة والمحاسبية:**

برز مفهوم المساءلة والمحاسبية من خلال الاهتمام بالإصلاح الإداري، وتحقيق مطلب الأمانة في الإدارة والذي يعني تطبيق الرقابة الخارجية على الموظفين لمحاسبتهم عن المخرجات أو النتائج المتوقعة من أداء العمل والحيلولة بينهم وبين استغلال نفوذهم الوظيفي (Noble & Alpert, 2005, 293).

ولتطبيق مبدأ المساءلة والمحاسبية بفاعلية هناك العديد من الوسائل والإستراتيجيات التنظيمية والتشريعية كما يلي (هلال، ١٩٩٩، ٩٥ – ٩٧، ١٤٨ – ١٥١)، (جونز، ٢٠٠٦، ٨١ – ٨٢)، (Noble & Alpert , 2005, 294 – 295)

– تحديد نطاق المسئوليات والصلاحيات: حيث لا يمكن مساءلة الموظفين دون أن تكون المهام المناطة بهم واضحة ومحددة من خلال الوصف الوظيفي للمهام التي يقومون بها بتوفير دليل للصلاحيات يُوضح من خلاله مدى الصلاحيات التي يتمتع بها الموظف من أجل أدائه لمهامه، حيث يمكن على أساس ذلك مساءلته عند خروجه عن نطاق صلاحياته أو استغلاله لهذه الصلاحيات بما يسيء إلى وظيفته وينتهك حقوق الصالح العام.

– تحديد نطاق الإشراف: إن مبدأ المساءلة يقتضي أن يكون عدد الأشخاص الذين يشرف عليهم القادة الإداريون متناسباً مع مهام وظيفته ونطاق صلاحياته؛ وإلا لن يكون بمقدوره تحديد الشخص المعني بالمخالفة الإدارية أو معاقبته على انتهاكاته.

– تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن: إن الموظفين الذين يشعرون بعدم رضا عن وظائفهم أو منظماتهم لا يكون لديهم الحماس لأداء أعمالهم، والإخلاص والأمانة في كثير من الأحيان لأداء مهامهم الوظيفية، وأن تحقيق مبدأ المساءلة في الوظيفة يتطلب تشجيع الموظفين على الولاء لوظائفهم ومنظماتهم وأوطانهم من خلال تعزيز قنوات الاتصال مع الموظفين المتمثلة في توسيع دائرة الاجتماعات واللقاءات الرسمية بما يؤدي إلى تلمس احتياجاتهم ومحاولة تلبية هذه الاحتياجات في حدود إمكانات المنظمة، وتوعيتهم بأهمية الولاء والانتماء.

– تحسين وسائل الرقابة الخارجية: إن بالإمكان تحسين وسائل الرقابة الخارجية من خلال إيجاد وحدة إدارية خاصة بهذه المهمة داخل المنظمة أو خارجها أو الجمع بينهما، على ألا تكون هذه الرقابة هدفاً في حد ذاتها، بحيث تتحول إلى غاية مهمتها اقتناص الأخطاء وإثارة الخوف في نفوس الموظفين من عدم الوقوع في الأخطاء بدلاً من التركيز على أداء العمل بطريقة صحيحة.

– الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكواهم: من مصادر تعزيز درجة المسئولية لدى الفرد توفير المناخ الملائم للعمل وأخذ آرائهم في الاعتبار.

إن الغاية من المساءلة والمحاسبية تكمن في تحسين الأداء أو تعديله أو تطويره وإصدار الأحكام وفقا لمعايير محددة تعمل على متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم وبالصلاحيات المفوضين باستخدامها من أجل الارتقاء بالمنظمة بمكوناتها الثلاثة: المدخلات، والعمليات، والمخرجات، والتأكد من أن الأعمال تسير ضمن الأنظمة والقوانين واللوائح والإجراءات المقررة، وأنها تؤدّي بأفضل الطرق، ومنع حدوث الأخطاء والانحرافات وأعمال الغش والاختلاس والتزوير، واكتشاف ما يقع منها أولا بأول، واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة لمعالجتها ومنع تكرارها، والتحقق من مدى كفاية السياسات والإجراءات والمخططات التي تضعها الإدارة العليا بالمنشأة لتنفيذ الأعمال والمهام التي تنفذها، والتأكد من حسن استخدام الموارد المادية والبشرية في المنظمة والحد من الإسراف، وضمان اتخاذ القرارات السليمة على مختلف المستويات الإدارية، وتنفيذ هذه القرارات بأفضل صورة، والوقوف على المشكلات والعقبات التي تعترض انسياب العمل التنفيذي، والعمل على توفير بدائل أساليب حديثة لحله، والتأكد من أن المستويات الإدارية العليا في المنظمة على إلمام كاف بما يُجْرَى من أعمال في المستويات الإدارية الأخرى للمؤسسة، والعمل على تقوية إطار السيطرة والشفافية والمسئولية (جونر، ٢٠٠٦، ٨٨)، (Noble & Alpert 2005, 299)

## الدراسات السابقة

بمراجعة للأدبيات التي تناولت إدارة الأداء يتم عرض بعض الدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة تبعاً لأقدمية نشرها على النحو التالي:

أظهرت دراسة هوفيش وسوهلر (Hughes, & Sohler, 1992, 42-56) أن أدارة الأداء يمكن تطبيقها في المنظمات التربوية، وأن مستوى تطبيقها أقل من المستوى المطلوب، وأن الأنظمة السائدة في المنظمات التربوية تحد من فاعلية تطبيق إدارة الأداء بالشكل الذي يحقق أفضل النتائج، وأن تطبيق إدارة الأداء يحقق الميزة التنافسية، فهي تشعر الموظفين بمسؤوليتهم تجاه تحقيق رضا المستفيدين ورفع كفاءة الأداء، وزيادة فاعلية الأنظمة الإدارية والمالية، والتأكيد على حاجات الموظفين من خلال الاهتمام بنظام الترقيات والتدريب والتطوير.

وخلصت دراسة ديفس (Davis, 1995, 13 – 18) إلى أن إدارة الأداء تتميز بالنظرة الشمولية فيما يتعلق بإدارة شئون الموظفين من خلال مجموعة الأنشطة، التي تتعلق بالتوظيف واستقطاب الموظفين واختيارهم وتدريبهم وتحفيزهم وتطويرهم ومراجعة أدائهم؛

بغرض تحقيق أهداف المنظمة والأهداف الخاصة بهم.

واستنتجت دراسة رينسكي وبارتش (Bartsch & Repinski 1996, 18 – 22): أن إدارة الأداء تؤدي إلى أداء أفضل بتحليل ووصف المهام الوظيفية بتوضيح الوظيفة وما يتم القيام به من خلالها، وإيجاد نوع من الفهم بذلك وتوصيله إلى الموظفين، وأن تحليل المهام الوظيفية يساعد المنظمة في تخطيط الموارد البشرية، والاختيار، وتقييم الوظائف، والتدريب والتطوير، وإعادة تصميم الوظائف، وإدارة الأداء، والمحافظة على حقوق الموظفين.

وبينت دراسة غلي (Gilley, 2000, 87 – 105) أن عناصر نظام إدارة الأداء تتمثل في: الإدارة الإستراتيجية والتي تقوم على الفعاليات والخطط التي تضعها المنظمة على المدى البعيد، بما يكفل تحقيق التلاؤم بين المنظمة ورسالتها، وبين الرسالة والبيئة المحيطة بها بطريقة فاعلة، ومبادرات الأداء المتميز: والتي تهتم بالمجهودات الذاتية والشخصية التي يجب أن يبذلها الموظفون لتطوير المنظمة وتحسين أدائهم واقتراح الأفكار الإبداعية، ومسئوليات الوظيفة وتحديد المستويات المختلفة لأداء المهام والواجبات والنتائج المستهدفة: حيث يتم تحديد مستويات الأداء في ضوء المعرفة والمهارات المطلوبة في كل مستوى وتحديد درجة التعقيد أو الصعوبة في أداء المهام المطلوبة، وتحديد الصلاحيات والسلطة اللازمة للأداء في المستوى المحدد، ومراجعة الأداء: بقياس مدى مساهمة الموظفين في إنجاز الأعمال التي تسند إليهم والحكم على سلوكهم وتصرفاتهم أثناء العمل وعلى مدى التطور في أدائهم، والتدريب؛ لمساعدة الموظفين على التطور وعلى الوصول إلى أقصى طاقة لهم، والتحفيز المستمر للموظفين بما يضمن تحقيق مستوى عالٍ من الرضا الوظيفي والولاء والانتماء لدى الموظفين مما يدفعهم إلى تقديم أفضل ما لديهم للاستغلال الأمثل للموارد البشرية المتاحة.

وأظهرت دراسة لونابوكر (Lonabocker,2000, 17 – 22) أن إدارة الأداء أداة فاعلة في تطبيق نظام في الحوافز وتقييم أداء الموظفين وتتعامل مع العنصر البشري على أساس أنه أصول استثمارية يجب تحفيزها بفعالية وكفاءة إذا أرادت المنظمة أن تحقق مردودا جيدا في الأمد الطويل في زيادة الإنتاجية وتفوق الأداء، وذلك بوضع سياسات جديدة ومتطورة لتحديد الأجور: بتحديدها على أساس ما يقدر الموظفون على أدائه من أعمال وليس على أساس ما يؤدونه فعلاً تشجيعاً لهم على تعلم مهارات جديدة باستمرار والإلمام بخبرات متعددة، الأمر الذي يوفر للإدارة درجة أكبر من المرونة في إدارة الموارد البشرية، كذلك تطبيق سياسة المكافآت الجماعية كدلالة على أهمية فريق العمل لبعض الأعمال المرتبطة ببعضها، إلى جانب أنشطة مرنة للميزات الإضافية كمعاشات التقاعد وبما يحقق الأمن والأمان الوظيفي والمادي للموظفين، والمساهمة في رفع الروح المعنوية لهم وزيادة إنتاجهم.

وكذلك تقويم الموظفين بحيث يقوم على تحليل الوظائف في تحديد المعايير والأسس الموضوعية لتقييم أداء الموظفين، وذلك من خلال مقارنة ما هو مفترض أداؤه بالأداء الفعلي للموظف للحكم على مستوى أدائه الوظيفي.

وبينت دراسة ميلار وآخرون (Millar & others , 2001, 73-81) أن أسلوب تطبيق إدارة الأداء يزود المنظمات التربوية بالتوجيه المعين على تطوير واستعمال نماذج إدارة الأداء الفاعلة والتي تتميز بالشمول المتمثلة بالإدارة الاستراتيجية، وإدارة الموارد البشرية، والمالية، والتحفيز، وتوفير بيئة العمل المناسبة، والمتابعة، والتحسين المستمر للموظفين، وأن مستوى تطبيق إدارة الأداء في المنظمات التربوية أقل من المستوى المطلوب.

وتناولت دراسة لونفنيكر وفينك (Longenecker & Fink, 2001, 7 – 18) إدارة الأداء في المنظمات السريعة التغيير. وبينت عدم التكافؤ بين معايير إدارة الأداء وأنظمة المنظمات، وأن إدارة الأداء تعمل على مواجهة التحديات التي تتعرض لها منظمات الأعمال والمتمثلة في: التسارع الكمي والنوعي في البيئة الخارجية، وتدعيم المركز التنافسي، وتخصيص الموارد والإمكانات بطريقة فعالة، وأن من معوقات تطبيق إدارة الأداء قلة الكوادر المدربة، والافتقار إلى نظام عادل للحوافز، والمركزية في اتخاذ القرارات، وغياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء.

في حين بينت دراسة ستوري (Storey,2002, 321 – 338) أن تطبيق إدارة الأداء عادة ما يكون أقل من الطموحات لأن تطبيق إدارة الأداء بطريقة فاعلة يتطلب اتسام المنظمات بهياكل تنظيمية مرنة، وأن يكون لديها تسلسل أقل نسبياً من الوظائف حتى تتمكن من البقاء والاستمرار، وتحسين بيئة العمل المادية، وتوفير أساليب القيادة الفعالة.

وأوضحت دراسة وينغروف (Wingrove, 2002, 33 – 38) أن النموذج الوصفي لإدارة الأداء يتمثل في الإدارة الاستراتيجية للمستقبل على المدى البعيد، الذي يتطلب من المنظمة أن تصمم رسالتها، وتحدد غاياتها وأهدافها، وكيفية التعامل مع البيئة الداخلية والخارجية، ومعرفة الفرص والمخاطر المحيطة بها، وإدارة الموارد البشرية المتعلقة بتخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة عمليات اختيار، وتعين، وتنمية، ومكافأة، باعتبار الموارد البشرية أساساً قوياً للقوة الاقتصادية وذلك بقدرتها على الإدارة الفعالة وعلى الأداء الجاد المثمر للموظفين، ولتعظيم القيمة المضافة والحصول على الأفراد الأكفاء للعمل في مختلف الوظائف، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة، والحصول على أفضل فرص عمل ممكنة مع إتاحة فرص التقدم والترقي. كما بينت أن الإدارة الإستراتيجية، وإدارة الموارد البشرية تعتبر تحديات في قياس نجاح الموظفين في المنظمة، وأن استخدامهما في

المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب. كما بينت أن هنالك تأثيراً متبادلاً بين مكونات النموذج الوصفي لإدارة الأداء.

وأوضحت دراسة كوشنك (Kuchinke, 2002, 96 – 179) أن إدارة الموارد البشرية كأسلوب من أساليب إدارة الأداء يقوم على استقطاب الكفاءات البشرية من الموظفين وتدريبها وتحفيزها مما يؤثر إيجاباً على تمكين المنظمات من تقديم إنتاجها وخدماتها بكفاءة عالية، وزيادة الرضا الوظيفي وتحقيق الذات عند الموظفين بأكبر قدر، والاستفادة القصوى من جهود الموظفين، والمحافظة على استمرارية رغبة الأفراد في العمل في المنظمة.

وأظهرت دراسة غليسون وهاسبنس (Gleeson & Husbands, 2003, 499 – 511) تأثير إدارة الأداء وأنها تضيف قيمة إلى العمل، وتؤدي إلى إنجاز العمل بشكل صحيح وتطوير الموظفين، وتزيد من فهم الموظفين لوظائفهم، واكتشاف الأخطاء مبكراً.

وتوصلت دراسة جنقس ولوماس (Jennings & Lomas, 2003,369 – 383) إلى أن نظم إدارة الأداء تؤثر على أداء القادة إيجاباً بمساعدتهم على توزيع الأهداف على الوحدات، وتنمية قدرات الموظفين في المشاركة في حل المشكلات، وتحديد المعايير الرقابية على أداء الموظفين، وتحفيز الموظفين في اتجاه تحقيق الأهداف، والارتباط بين المنظمة والبيئة الخارجية.

كما بينت دراسة هاينس وآخرين (Haynes &others , 2003,75 – 89) آثار تطبيق إدارة الأداء ومعوقات التطبيق، فإدارة الإدارة أداة فاعلة لرسم السياسات والبرامج، وتنمية مشاركة الموظفين، وتحديد العلاقات والسلطات والمسئوليات، وأن إدارة الأداء تواجهها معوقات تتمثل في: مقاومة الموظفين لتطبيقها، وتعدد المستويات الإدارية، وعدم وجود اتصالات فاعلة، والازدواجية في تأدية الوظائف وعدم التنسيق، وعدم مرونة إجراءات تنفيذ الأعمال.

وأظهرت دراسة فيتزغرالد وآخرين (Fitzgerald & others, 2003, 91 – 105) أهمية تطبيق إدارة الأداء في تقييم الموظفين للتخلص من البيروقراطية، فبعد تعيين الموظفين في الوظائف المناسبة لقدراتهم تبرز الحاجة إلى تقييم أدائهم وتحديد مدى كفاءتهم في أداء أعمالهم، والذي يقوم على التقييم الدوري لأداء الموظفين، والأخذ في الاعتبار كلاً من الأداء الحالي للموظفين وقدراتهم المستقبلية.

وبينت دراسة فرانزين (Franzsen ,2003, 131 – 138) أن التحول إلى مجتمع المعرفة أظهر كثيراً من القيم التي تظهر الدرجات المختلفة في المنظمات الحديثة تتضمن بؤرة على طريق العمل والتعاون واستخدام مبدأ الشورى في مكان العمل وإنصاف وعدالة في علاقات العمل، ولابد من تبنى ثقافات جديدة من خلال القيادة والإستراتجيات الفاعلة والالتزام بتطبيق إدارة الأداء، كما بينت أن أنظمة التعليم لا تتوافق مع ممارسات إدارة الأداء، وأن هناك صعوبات تواجه

التطبيق تتمثل في: صعوبة قياس البراعة وتطوير دليل الأنظمة والإجراءات للأداء الأكاديمي.

وبينت دراسة كراوفورد وإيرلي (Crawford & Earley, 2004, 377 – 389) أن ممارسة القادة لإدارة الأداء يؤدي إلى تطوير العمل الإداري من منظور متكامل وتوضيح الرؤية والعمل بروح الفريق، وضمان الالتزام بالأهداف، واختيار الإجراءات التنفيذية التي تتسم بالمرونة، وتسهيل التعاون بين الموظفين من خلال القضاء على الازدواجية في توزيع المهام.

وبينت دراسة كريكلو (Kreklow,2006, 94 – 97) أن من مبادئ إدارة الأداء التخطيط الإستراتيجي، وإجراء الأداء المتطور، والتحسين المستمر، وإدارة الموارد المالية، وأن مبادئ إدارة الأداء متشابكة، وأن إدارة الأداء تساعد في المراقبة والتتبع والتحليل، وتوجيه أهداف المنظمة، وتحقيق رضا المستفيدين.

وأكدت دراسة نير (Nair, 2006,948 – 975): على وجود علاقة طردية إيجابية بين ممارسات إدارة الأداء والأداء المتميز، ونتائج تطوير الإدارة.

وأضحت دراسة متشجين وكوكنس (Mestchian & Cokins, 2006, 28 – 30): أن مفهوم إدارة الأداء مفهوم واسع يشمل توجيه الأداء في الاتجاه الصحيح، وأن من معايير إدارة الأداء التخطيط الإستراتيجي الذي يقوم على رؤية واضحة، والتركيز على استخدام تقنية المعلومات، والتركيز على الإدارة المالية، وأن إدارة الأداء حافز للمنظمات لتطوير وتجديد جهودهم وتحقيق الميزة التنافسية والاستفادة من الفرص، واستخدام مجموعة التقنيات النوعية والكمية.

وأظهرت دراسة بريد ورايت (Bryde, & Wright,2007,5 – 55) أن تطبيق إدارة الأداء يتطلب هياكل تنظيمية مرنة، وتوفير نظام فاعل لإدارة المعلومات، واستخدام التخطيط الإستراتيجي. كما بينت أن تطبيق إدارة الأداء في المنظمات ضرورة ملحة وحتمية، فهي تؤدي إلى اختصار الوقت والجهد والتكلفة وتعمل عل جودة الأداء.

وأوضحت دراسة أوكيش (Oakes,2007, 3 – 50) أن تطبيق إدارة الأداء في المنظمات يعد ضرورة تقتضي إلمام الموظفين بالقيمة المحسوسة لتطبقها وأن من خطوات تطبيق إدارة الأداء التخطيط الإستراتيجي، والتدريب، ومراجعة الأداء والأهداف، والربط بين الوظيفة والمهارات اللازمة لتأديتها.

واستنتجت دراسة اشيروود وآخرين (Isherwood & others,2007, 71 – 81) أن إدارة الأداء أداة فاعلة في التحفيز والتطوير وأن تطبيقها يتطلب بناء نظام معلوماتي تحتي فاعل، وثقافة تنظيمية تتيح المشاركة للموظفين، وقيادة عليا ذات كفاءة، والتخلص من البيروقراطية.

وتناولت دراسة موديل وآخرين (Modell & others, 2007, 453 – 475) المحاسبة الإدارية كعنصر من عناصر نظام إدارة الأداء بتطبيق الرقابة على أداء

الموظفين وسلوكياتهم، وفحص تطور ممارسة إدارة الأداء وأنها تؤدى إلى المرونة وأن من معوقات إدارة الأداء تعارض مبادرات الإصلاح في المنظمات وعدم تنسيقها مع بعضها البعض.

وبينت دراسة سترين (Strain,2009,67 – 84) أن إدارة الأداء متطلب رئيس للمنظمة الفاعلية ومن متطلبات تطبيق متطلبات إدارة الأداء، دعم القيادات العليا، ونشر ثقافة إدارة الأداء، وتأهيل الكوادر البشرية، وتعزيز البنية التحتية للاتصالات، وإعادة هيكلة البناء التنظيمي.

**– التعليق على الدراسات السابقة:**

بالنظر إلى الدراسات يتضح أن هناك أوجه تشابه واختلاف فيما بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يظهر في:

**– موضوع الدراسة:**

تتفق الدراسات السابقة والدراسات الحالية من حيث مجال موضوعها وهو إدارة الأداء إلا أنها تختلف من حيث تناولها للموضوع حيث ركزت بعض الدراسات على أهمية تطبيق إدارة الأداء كدراسة هوفيش وسوهلر (Hughes, & Sohler, 1992)، ودراسة يننسكي وبارتش (Bartsch, & Repinski, 1996)، ودراسة نابوكر (Lonabocker, 2000)، ودراسة كوشنك (Kuchinke, 2002)، ودراسة غليسون وهاسبنس (Gleeson & Husbands, 2003) ، ودراسة جنقس ولوماس (Jennings & Lomas, 2003)، ودراسة فيتزغرالد وآخرين (Fitzgerald& others , 2003)، ودراسة كراوفورد وإيرلي (Crawford & Earley, 2004).

وقد ركزت بعض الدراسات على تناول أهمية ومعوقات تطبيق إدارة الأداء كدراسة لونفنيكر وفينك (Longenecker & Fink, 2001)، ودراسة هاينس وآخرين (Haynes & others , 2003)، ودراسة فرانزين (Franzsen, 2003)، وتناولت بعض الدراسات متطلبات تطبيق إدارة الأداء كدراسة ستوري (Storey, 2002)، ودراسة بريد ورايت (Bryde, & Wright, 2007)، ودراسة اشيروود وآخرين (Isherwood & others, 2007). وتناولت دراسة نير (Nair, 2006) إبراز وجود علاقة بين تطبيق إدارة الأداء ومتغير التميز والتطوير في الأداء. في حين تناولت بعض الدراسات معايير مكونات إدارة الأداء كدراسة ديفس (Davis, 1995)، ودراسة غلي (Gilley, 2000)، ودراسة ميلار وآخرين (Millar & others, 2001)، ودراسة وينغروف (Wingrove, 2002)، ودراسة كريكلو (Kreklow, 2006)، ودراسة متشجين وكوكنس (Mestchian & Cokins, 2006)، واقتصرت دراسة موديل وآخرين (Modell & others, 2007) على المحاسبة كمعيار من معايير إدارة الأداء وجمعت دراسة لونابوكر (Onabocker, 2000) بين تناول أهمية التطبيق والمكونات. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي تناولت معايير مكونات إدارة الأداء غير

أن هذه الدراسة استخدمت النموذج الذي يتصف بالنظرة الشمولية لكل عناصر إدارة الأداء وجمعت في دراستها بين الجوانب النظرية والتطبيقية في حين أن الدراسات السابقة اقتصر كل منها على بعض مكونات معايير إدارة الأداء كما أنها اقتصرت في تناولها على الجوانب النظرية.

**– البيئة الثقافية**

أجريت جميع الدراسات السابقة في بيئات أجنبية في حين أن الدراسة الحالية أجريت في المملكة العربية السعودية.

**– المنهج والطريقة**

اعتمدت الدراسات السابقة في أدبياتها على الكتب والدراسات والوثائق معتمدة على المنهج الوثائقي (المكتبي) في حين جمعت الدراسة الحالية بين المنهج الكمي (الوصفي المسحي) والمنهج النوعي (الملاحظة المباشرة).

**– أهمية الدراسات السابقة للدراسة الحالية**

أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث إنها حققت ما يلي: أوضحت متطلبات تطبيق إدارة الأداء الفاعلة، وبينت الآثار الإيجابية المتوقعة من تطبيق إدارة الأداء، والمعوقات التي قد تحول دون توافر المعايير الفاعلة لإدارة الأداء.كما أوضحت بأنه لا يوجد نموذج موحد لتطبيقات إدارة الأداء، وإنما تختلف الأساليب باختلافات البيئات الثقافية، والإمكانات المادية والبشرية. كما ساهم الوقوف على الإطار النظري الذي احتوته الدراسات؛ في تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية عن تطبيقات إدارة الأداء وتكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية من حيث أهدافها، وأهميتها، ومنهج الدراسة، وإعداد الاستبانة الخاصة بالدراسة الحالية من حيث المجالات، والعبارات التي يحتويها كل مجال، ومقياس تدرج الإجابات، وتحديد الأساليب الإحصائية.

## المنهج وإجراءات الدراسة الميدانية

**– منهج الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة جمعت الدراسة بين نوعين من المناهج: المنهج الكمي والنوعي على النحو التالي:

**أ – المنهج الوصفي المسحي**

اُستُخدِمَ لملاءمته لهذه الدراسة، لأنه يهتم بتوفير أوصاف دقيقة عن الظاهرة المراد دراستها، عن طريق جمع البيانات، ووصف الطرق المستخدمة. كما يعين في تنظيم هذه البيانات، ووصف النتائج، وتفسيرها في عبارات واضحة؛ لاستخلاص تعميمات ذات مغزى (عدس: ١٩٩٧: ١٨٥). تؤدي إلى الإفادة منها في مجال تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات التالية:

– دراسة نظرية في الكتب والدراسات ذات العلاقة بالموضوع ومقاييس مكونات إدارة الأداء للأجهزة الحكومية.

– دراسة ميدانية بإعداد مقياس معياري عن مكونات إدارة الأداء لتشخيص الواقع بموضوعية.

**ب – المنهج النوعي: الإثنوجرافيك (الحلقي):** الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات بمعنى البحث عن الحقيقة من أفواه الأفراد أو من الوثائق ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث ثم تحليلها وتفسيرها (عباس، ٥٠ ، ٢٠٠٩). ولتحقيق ذلك تمت عملية جمع البيانات باستخدام الملاحظة غير المباشرة: حيث تم مراجعة وفحص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء مجال الدراسة الحالية.

**– مجتمع وعينة الدراسة:**

طُبِّقت الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي الذي تألف من (٢٨٠) فردٍ من القياديين والقياديات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمناطق التعليمية في كل من: الرياض، المدينة، المنورة، الدمام، تبوك، أبها. الذي تم تحديده في ضوء الهيكل التنظيمي للإدارات العامة للتربية والتعليم في المناطق لعام ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩/ ١٤٣٠هـ) منهم (١٥٠) من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين و(١٣٠) من القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات، واستجاب منهم بعد الفاقد واستبعاد الاستبانات الغير صالحة للاستخدام (٢٢١) فردٍ بنسبة (٧٩٪) من المجتمع الأصلي للدراسة منهم (١٢٠) من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين بنسبة (٨٠ ٪) من المجتمع الأصلي للدراسة و(١٠١) من القيادات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنات بنسبة (٧٨ ٪) من المجتمع الأصلي للدراسة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لخصائص المجتمع على النحو التالي:

**الجدول رقم (١). توزيع أفراد مجتمع الدراسة في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية تبعاً للنوع، المكان الجغرافي، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري ن = ٢٢١.**

| البيان | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكر (بنين) | ١٢٠ | ٥٤,٣٪ |
| | إناث (بنات) | ١٠١ | ٤٥,٧٪ |
| المكان الجغرافي (الإدارات التعليمية بالمناطق) | الرياض | ٤٢ | ١٩,٠٪ |
| | المدينة المنورة | ٤٦ | ٢٠,٨٪ |
| | الدمام | ٤٣ | ١٩,٥٪ |
| | تبوك | ٤٥ | ٢٠,٤٪ |
| | أبها | ٤٥ | ٢٠,٤٪ |
| المستوى العلمي | كلية متوسطة | ١١ | ٥,٠٪ |
| | جامعي | ١٤٩ | ٦٧,٤٪ |
| | ماجستير | ١٨ | ٨,١٪ |
| | دكتوراه | ٢٣ | ١٠,٤٪ |
| | لم يجيبوا | ٢٠ | ٩,١٪ |

**تابع الجدول رقم (١).**

| البيان | الفئة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الإعداد التربوي | تربوي | ١٣٠ | ٥٨,٨٪ |
| | غير تربوي | ٦٩ | ٣١,٢٪ |
| | لم يجيبوا | ٢٢ | ١٠,٠٪ |
| الخبرة العملية | خبرة قصيرة من (١ إلى أقل من ٥) سنوات | ١٥ | ٦,٨٪ |
| | خبرة متوسطة من (٦ إلى أقل من ١٠) سنوات | ٨ | ٣,٦٪ |
| | خبرة طويلة (أكثر من ١٠) سنوات | ١٨١ | ٨١,٩٪ |
| | لم يجيبوا | ١٧ | ٧,٧٪ |
| الدورات التدريبية | حاصلين على دورات تدريبية | ١٠٤ | ٤٧,١٪ |
| | غير حاصلين على دورات تدريبية | ١٠٢ | ٤٦,٢٪ |
| | لم يجيبوا | ١٥ | ٦,٨٪ |

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي:

- أنَّ أكبر نسبة من أفراد مجتمع الدراسة من القياديين الإداريين من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين، حيث بلغت نسبتهم ٥٤,٣٪. في حين بلغت نسبة القياديين الإداريين من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات ٤٥,٧٪.

- أنَّ نسبة أفراد مجتمع الدراسة في المدينة المنورة بلغت ٢٠,٨٪، ثم تبوك بنسبة ٢٠,٤٪، وأبها التي حصلت على نفس النسبة ٢٠,٤٪، ثم الدمام بنسبة ١٩,٥٪، ثم الرياض بنسبة ١٩,٠٪، على التوالي.

- أنَّ أفراد مجتمع الدراسة ينقسمون من حيث المستوى العلمي إلى أربعة مستويات: الحاصلين على شهادة الكلية المتوسطة بنسبة ٥,٠٪، الحاصلين على الشهادة الجامعية بنسبة ٦٧,٤٪، الحاصلين على درجة الماجستير بنسبة ٨,١٪، الحاصلين على درجة الدكتوراه بنسبة ١٠,٤٪. أما الذين لم يجيبوا عن تحديد المستوى العلمي فبلغت نسبتهم ٩,١٪.

- أنَّ أفراد عينة مجتمع الدراسة الحاصلين على إعداد تربوي بلغت نسبتهم ٥٨,٨٪ في حين بلغت نسبة غير الحاصلين على إعداد تربوي ٣١,٢٪.أما الذين لم يجيبوا عن تحديد المؤهل الدراسي فبلغت نسبتهم ١٠,٠٪.

- أنَّ خبرة أفراد مجتمع الدراسة تتراوح ما بين (١ — أكثر من ١٠) سنوات، وأنَّ أكبر نسبة من أفراد الدراسة من فئة الخبرة العملية الطويلة (أكثر من ١٠) سنوات بنسبة ٨١,٩٪، يليها فئة الخبرة العملية القصيرة (١ إلى أقل من ٥) سنوات بنسبة ٦,٨٪، يليها الخبرة العملية المتوسطة (٥ إلى أقل من ١٠) سنوات بنسبة ٣,٦٪. أما الذين لم يجيبوا عن تحديد الخبرة العملية في مجال عملهم فبلغت نسبتهم ٧,٧٪.

- أنَّ أفراد عينة مجتمع الدراسة الحاصلين على دورات تدريبية بلغت نسبتهم ٤٧,١٪ في حين بلغت نسبة غير الحاصلين على دورات تدريبية ٣١,٢٪. بينما بلغت نسبة الذين لم يجيبوا عن تحديد الحصول على دورات تدريبية ٦,٨٪.

وتم التعامل مع متغيري النوع (الذكر، أنثى) والمكان الجغرافي إحصائيا لدلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة تبعا لهذين المتغيرين لإبراز مدى تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن البنين والبنات كل على حدة وكذلك في كل إدارة من إدارات التربية والتعليم في المناطق المختلفة في المملكة العربية السعودية.

**- أدوات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع المعلومات على الأدوات التالية:

**١ - الاستبانة:**

تم اتباع الخطوات التالية في تصميم استبانة الدراسة لتصبح صالحة للاستخدام:

**- تحديد هدف الاستبانة:** هدفت الاستبانة إلى معرفة معلومات عامة عن: النوع (ذكر، أنثى)، المكان الجغرافي (المناطق التعليمية)، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، المشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري. ومعرفة إجابات أفراد عينة الدراسة عن المعلومات الأساسية المتعلقة بمدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

**- البناء المبدئي للاستبانة:** تم البناء المبدئي لاستبانة الدراسة عن طريق القيام بالاطلاع على الأدب التربوي المتوافر في مجال إدارة الأداء، ومعايير قياس الأداء المتميز. وقد تألفت الاستبانة في صورتها المبدئية من ١٢٥ عبارة موزعة على سبعة مجالات هي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساءلة والمحاسبة.

**- صدق الاستبانة Validity:** يُقصَدُ بصدق الاستبانة: أن تقيس ما أُعِدَّت من أجل قياسه فعلاً، أي تقيس الوظيفة التي أعدت للقياس، ولا تقيس شيئًا مختلفًا عنها (العنزي، ١٦٥: ١٩٩٩) وقد تم التأكد من ذلك عن طريق:

**- الصدق الظاهري Validily Face (آراء المحكمين):** لتحقيق صدق الاستبانة ومدى ملاءمتها وصلاحيتها لغايات الدراسة تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المُحكِّمين، بلغ عددهم ١٠ محكمين، استجاب منهم ٨ محكمين؛ لمعرفة آرائهم حول مناسبة العبارة للمجال والفئة المعروضة عليهم (القياديين والقياديات) في الإدارات العامة للتربية والتعليم، ووضوح صياغتها، وإضافة أي عبارة يرون أنها مهمة، وكتابة أي اقتراح حول الاستبانة بصفة عامة. وقد اُعتُبرت نسبة ٨٠٪ من آراء المحكمين معيارًا للحكم على صلاحية العبارة، وفي

ضوء نتائج آراء المحكمين تم تَقَبُّل العبارات التي اتفق المُحكِّمون على انتمائها لكل مجال، وحذف العبارات المكررة، وتعديل صياغة بعض العبارات.

**– صدق المحتوى Content Validity**: للتأكد من تمثيل مجالات وعبارات الاستبانة للمحتوى المراد قياسه تم حساب معامل الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية للاستبانة، وبين كل مجال والمجالات الفرعية الأخرى المكونة للاستبانة، وذلك بتطبيق معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، حيث اتضح أن قيم معاملات الارتباط عالية، وكلها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١. مما يؤكد تمثيل العبارات للموضوع الذي صُمِّمَتْ من أجله، وانتماء العبارات للمجال الذي صُنِّفت فيه.

**– ثبات الاستبانة**: للتأكد من ثبات الاستبانة – تعطي نفس النتائج ما إذا طُبقت أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة – تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار حيث تم توزيع الاستبانة على (٢٠) من القياديين الإداريين وبعد أسبوعين تم إعادة الاختبار ومن ثم حساب معامل الارتباط بين الاختيارين بحسابه من القيمة التامة وفقا لمعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient، فكانت قيمة معامل الارتباط لمكونات إدارة الأداء ٠,٩٧ عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، أما قيمة معامل الارتباط لكل مكون من مكونات إدارة الأداء فبلغت على النحو التالي: (انظر الجدول رقم ٢):

**الجدول رقم (٢). قيم معاملات الارتباط لكل مكون من مكونات إدارة الأداء بين التطبيق الأول والثاني للاستبانة لتحديد ثباتها ن = ٢٠.**

| إدارة الأداء | مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء | | |
|---|---|---|---|
| | قيمة معامل الارتباط | مستوى الدلالة الفعلية | الدلالة الإحصائية عند ٠,٠٥ |
| الإدارة الإستراتيجية. | ٠,٩٤ | ٠,٠٠١ | دالة |
| إدارة الموارد المالية. | ٠,٩٦ | ٠,٠٠١ | دالة |
| إدارة المواد البشرية. | ٠,٩٨ | ٠,٠٠١ | دالة |
| مبادرات الأداء المتميز للموظفين. | ٠,٩٥ | ٠,٠٠١ | دالة |
| نظم وتقنيات المعلومات. | ٠,٩٧ | ٠,٠٠١ | دالة |
| هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل | ٠,٩٤ | ٠,٠٠١ | دالة |
| نظام المساءلة والمحاسبية. | ٠,٩٥ | ٠,٠٠١ | دالة |
| المتوسط العام لإدارة الأداء. | ٠,٩٧ | ٠,٠٠١ | دالة |

ومن هنا يتضح أن معامل ارتباط الاستبانة يُعَدُّ من الوجهة الإحصائية عاليًا بدرجة كبيرة وبدلالة إحصائية عالية، مما جعل أداة الدراسة صالحة للاستخدام.

**– الصورة النهائية للاستبانة**: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

**– الجزء الأول**: تكون من معلومات عامة عما يلي: النوع (ذكر، أنثى) المكان الجغرافي (المناطق التعليمية)، المستوى العلمي، الإعداد التربوي، الخبرة العملية، المشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري.

**– الجزء الثاني**: اشتمل على المعلومات الأساسية للدراسة. وهو مكون من ١٠٨ عبارة موزعة

على سبعة مجالات هي: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل، نظام المساءلة والمحاسبية:

**"انظر الملحق رقم (١)"**

**٢ – الملاحظة غير المباشرة:**

حيث تم مراجعة وفحص ودراسة وتحليل عدد من الوثائق التي تتعلق بمكونات إدارة الأداء مجال الدراسة الحالية حيث تم مراجعة الوثائق الخاصة بالتخطيط الاستراتيجي من حيث الرؤيا، والرسالة، والقيم، وتحليل البيئة الداخلية (ثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي، الموارد) والبيئة الخارجية (متغيرات العصر، التهديدات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والتشريعية والثقافية) والوثائق الخاصة بإدارة الموارد المالية من حيث (كيفية تحديد الاحتياجات المالية، وإعداد الموازنات، ومدى الالتزام بإعداد الموازنات، وخطط التدقيق، ومستوى تنفيذ الموازنة، ونظام التقارير المالية) والوثائق الخاصة بإدارة الموارد البشرية من حيث (سياسة التوظيف ومحتوى برامج التدريب والتطوير، وسياسة الحوافز، وتقييم ومراجعة أداء الموظفين)، ومراجعة بعض تقارير الأداء الوظيفي للموظفين لتحديد مبادرات الأداء المتميز للموظفين من حيث (الأداء والإنجاز، المبادأة والإبداع، التعاون والالتزام الوظيفي، المشاركة وتحمل المسئولية)، والوثائق الخاصة باستخدام نظم وتقنيات المعلومات من حيث (المكونات المادية والبرامج، والبنية التحتية، والإمكانات البشرية). والوثائق الخاصة باللوائح والأنظمة المنظمة للإجراءات التنفيذية للعمل من حيث (وصف الخدمات، والنظم التي تحكم أداء العمل، صياغة اللوائح والأنظمة، إجراءات تنفيذ الخدمات، متطلبات الحصول على الخدمات، تصميم إجراءات الخدمة، توفير الأدلة الإرشادية)، والوثائق التنظيمية والتشريعية الخاصة بنظام المحاسبة والمساءلة من حيث (تحديد نطاق المسئولية والصلاحية، تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وسائل الرقابة الخارجية، الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكواهم، معايير متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم).

**– جمع المعلومات:**

اتبعت الخطوات التالية لجمع المعلومات اللازمة للدراسة وهي:

– الحصول على موافقة الإدارة العامة للبحوث والدراسات التابعة للتطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم على تطبيق الاستبانة في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات في كل من الرياض، المدينة المنورة، الدمام، تبوك، أبها.

– توزيع استبانات الدراسة بمساندة الإدارة العامة للبحوث والدراسات التابعة للتطوير التربوي لوزارة التربية والتعليم. وقد استغرق التوزيع والجمع ستين يومًا، وقد تمت مراعاة القواعد التالية أثناء التوزيع: توضيح الغرض من الدراسة، وطريقة الإجابة عليها، وأهمية التعاون في دقة تدوين الإجابة.

وليس ضرورياً ذكر الاسم، كما تم تحديد يوم وتاريخ تسليم الاستبانات في مدة لا تتجاوز ثلاثة أسابيع.

– تأمين أفضل إجراءات للتطبيق، حيث وضعت استبانة كل فرد من أفراد عينة الدراسة في مظروف خاص بها، وطلب تغليف المظروف بعد الانتهاء للحصول على إجابات صريحة.

وبعد جمع الاستبانات تم مراجعتها للتأكد من صلاحيتها للاستخدام بمراعاة المستجيبين لتعليماتها وهي: الإجابة على كامل الاستبانة بدقة، ووضع إجابة واحدة فقط في معيار تدرج الإجابات، حيث بلغ عدد الاستبانات العائدة والصالحة للاستخدام ٢٢١ استبانة بنسبة ٧٩٪.

**– الأساليب الإحصائية:**

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واختبار [ت] T.test في حالة وجود مجموعتين في المتغيرات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي A one way Analysis of Variance في حالة وجود أكثر من مجموعتين في المتغيرات المستقلة، ومعامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient لحساب العلاقة بين مكونات إدارة الأداء، ومعامل ارتباط ثبات الاستبانة، وصدق المحتوى.

**– تحليل المعلومات:**

بعد أن تم إدخال المعلومات في الحاسب الآلي ومراجعتها، تم تحليل معلومات الدراسة شخصيًا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) (الإصدار الرابع عشر). حيث أعطيت درجات محددة لكل حقل من حقول الإجابات، وقد أعطيت الإجابات المتعلقة بتوافر معايير مكونات إدارة الأداء القيم الرقمية التالية: تتوافر بدرجة كبيرة جداً ٥ درجات، تتوافر بدرجة كبيرة ٤ درجات، تتوافر بدرجة متوسطة ٣ درجات، تتوافر بدرجة ضعيفة ٢ درجة، تتوافر بدرجة ضعيفة جداً ١ درجة. وتم إعطاء رموز معينة للمعلومات العامة عن أفراد مجتمع الدراسة وتضمن التحليل المعلومات الأساسية المتعلقة بمكونات إدارة الأداء، والمعلومات العامة عن أفراد مجتمع الدراسة: النوع (ذكر، أنثى)، والمكان الجغرافي (المناطق التعليمية)، والمستوى العلمي، والإعداد التربوي، والخبرة العملية، والمشاركة في الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري. وقد كانت الدلالة الإحصائية المختارة لجميع الاختبارات ٠,٠٥.

وفي تحليل نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق تم الاعتماد على الأسلوب الاستقرائي الذي يعتمد على تسجيل الأفكار المجردة والمواضيع والمفاهيم المستنبطة من مراجعة وتحليل الوثائق ومن ثم المواءمة بين المعلومات التي تم الحصول عليها وبين عبارات ونتائج استبانة الدراسة الحالية.

**– إجابة ومناقشة أسئلة الدراسة:**

**– الإجابة على السؤال الأول الرئيس:**

**ما مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات الإدارية؟. (انظر الجدول رقم (٣)).**

**الجدول رقم (٣). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية.**

| إدارة الأداء | عينة الدراسة ن = ٢٢١ | | |
|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | الترتيب |
| الإدارة الإستراتيجية. | ٢,٩٦ | ٠,٧٦ | ٧ |
| إدارة الموارد المالية. | ٣,٣٥ | ٠,٨٠ | ١ |
| إدارة المواد البشرية. | ٢,٩٧ | ٠,٨٦ | ٦ |
| مبادرات الأداء المتميز للموظفين. | ٣,٠١ | ٠,٩٨ | ٥ |
| نظم وتقنيات المعلومات. | ٣,١٦ | ٠,٩٠ | ٣ |
| هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل | ٣,١٣ | ٠,٩٧ | ٤ |
| نظام المساءلة والمحاسبية. | ٣,٣٣ | ٠,٩٧ | ٢ |
| المتوسط العام لإدارة الأداء. | ٣,١٤ | ٠,٧٠ | |

* **– المتوسطات الحسابية للتقديرات من(٣,٥٠ – فأعلى) تقابل بدرجة عالية.**
**– المتوسطات الحسابية للتقديرات من (٢,٥ – ٣,٤٩) تقابل بدرجة متوسطة.**
**– المتوسطات الحسابية للتقديرات من (٢,٤٩ – فأقل) تقابل بدرجة ضعيفة.**

يتضح من الجدول رقم (٣): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,١٤). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء تراوحت ما بين (٣,٣٥ – ٢,٩٦) وهذا يدل على إدارة الأداء وكل مكون من مكوناتها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة. وربما يرجع ذلك إلى أن تعهد والتزام القيادات الإدارية بتطبيق إدارة الأداء لتحقيق الميزة التنافسية، ونشر ثقافة الأداء المتميز، وإحساس الموظفين بمسئوليتهم في رفع كفاءة الأداء، والرضا والولاء والانتماء للمنظمة ليس بالقدر الكافي، كما قد يرجع إلى قلة توافر الكوادر المدربة، وغياب المعايير الموضوعية لقياس الأداء، وعدم توافر نظام فاعل لإدارة المعلومات، وضعف البنية التحتية لتقنية المعلومات، والاعتماد على أنظمة ثقافة لا تتيح المشاركة بالمستوى المطلوب، ووجود هياكل تنظيمية معقدة تعتمد على البيروقراطية، والروتين، وتعدد المستويات الإدارية، وافتقار نظام عادل للحوافز، وعدم مرونة الاتصال وإجراءات العمل، والازدواجية في تأدية الوظائف وعدم تحديد معايير للوظائف، والقيادة الإدارية غير الفاعلة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هوفيش وسوهلر (Hughes,& Sohler, 1992) التي بينت أن الأنظمة السائدة في المنظمات التربوية تحد من فاعلية تطبيق إدارة الأداء بالشكل الذي يحقق أفضل النتائج، ودراسة ميلار وآخرين (Millar & others, 2001) التي أثبتت أن مستوى تطبيق إدارة الأداء في المنظمات

التربوية أقل من المستوى المطلوب، ودراسة لونفنيكر وفينك(Longenecker & Fink, 2001) التي بينت عدم التكافؤ بين معايير إدارة الأداء وأنظمة المنظمات، ودراسة ستوري ( Storey, 2002) التي أثبتت أن تطبيق إدارة الأداء أقل من الطموحات، ودراسة فرانزين (Franzsen, 2003) التي أظهرت أن أنظمة التعليم لا تتوافق مع ممارسات إدارة الأداء.

كما يتضح من الجدول رقم (٣): أنه قد جاء في المرتبة الأول من حيث درجة التوافر إدارة الموارد المالية بمتوسط حسابي (٣,٣٥) وبدرجة متوسطة، وظهر في المرتبة الثانية نظام المساءلة والمحاسبية بمتوسط حسابي (٣,٣٣) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثالثة استخدام نظم وتقنيات المعلومات بمتوسط حسابي (٣,١٦) وبدرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الرابعة هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل بمتوسط حسابي (٣,١٣) وبدرجة متوسطة. وظهر في المرتبة الخامسة مبادرات الأداء المتميز للموظفين بمتوسط حسابي (٣,٠١) وبدرجة متوسطة. وحصل على المرتبة السادسة إدارة الموارد البشرية بمتوسط حسابي (٢,٩٧) وبدرجة متوسطة. وجاء في المرتبة الأخيرة السابعة الإدارة الإستراتيجية بمتوسط (٢,٩٦) وبدرجة متوسطة.

**– السؤال الفرعي الأول:ما مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟**. (انظر الجدول رقم (٤)).

**الجدول رقم (٤). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).**

| الترتيب | رقم العبارة | الإدارة الإستراتيجية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١١ | تحديد آليات إجرائية لتنفيذ التصورات المستقبلية. | ٣,٣٦ | ٠,٩٨ |
| ٢ | ٣ | وضع رسالة وأهداف وخطط الإدارات العامة للتربية والتعليم في ضوء الأهداف العامة للدولة. | ٣,٢٤ | ٠,٩٨ |
| ٣ | ١٠ | اختيار ما هو أفضل من البدائل استجابة للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية. | ٣,٠٧ | ٠,٩٣ |
| ٤ | ١٧ | تقيم الأداء بمراجعة التحسينات الجديدة وتحديد الإجراءات التصحيحية على المدى الطويل. | ٣,٠٤ | ٠,٩٩ |
| ٥ | ٤ | مشاركة الأقسام في تحديد الرسالة والأهداف. | ٣,٠٢ | ٠,٩٨ |
| ٦ | ١٢ | تحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ الخطط بأطر زمنية. | ٣,٠١ | ٠,٩٤ |
| ٧ | ١٨ | الحصول على استرجاع فوري عن الأداء لمقارنة ما حدث فعلاً بالمخطط | ٣,٠٠ | ٠,٩٨ |
| ٨ | ٦ | التأكيد على استيعاب العاملين لرسالة وأهداف إدارات التربية والتعليم ورؤيتها بشكل متقارب. | ٢,٩٧ | ٠,٩٢ |
| ٩ | ١٣ | توضيح معايير السلوك التي تتوقعها من الموظفين لتنفيذ الخطة | ٢,٩٦ | ٠,٩٤ |
| ١٠ | ١ | تحديد الرسالة التي تسعى إلى تحقيقها في جمل واضحة تتضمن: الرؤيا الإستراتيجية، والقيم الأساسية، والقوى الدافعة. | ٢,٩٥ | ٠,٩٦ |
| ١١ | ٥ | تحديث الرسالة والأهداف بما يتلاءم مع المستجدات والتغييرات | ٢,٩٢ | ٠,٩٦ |

**تابع الجدول رقم (٤).**

| الترتيب | رقم العبارة | الإدارة الإستراتيجية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١٢ | ١٦ | متابعة تطبيق الخطة بانتظام للتحقق من الإنجاز ولمنع وقوع الخطأ قبل وقوعه | ٢,٩٠ | ٠,٩٣ |
| ١٢ م | ١٩ | وضع خطط قابلة للتحقق باستخدام الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف. | ٢,٩٠ | ٠,٩٨ |
| ١٤ | ٨ | تحليل البيئة الخارجية (الاقتصادية، التقنية، الثقافية، الاجتماعية، والقوى التشريعية) المؤثرة على القرارات التنظيمية بصفة مستمرة لاستغلال الفرص في التطوير والتغيير ومقاومة التهديدات. | ٢,٨٨ | ٠,٩٦ |
| ١٥ | ٧ | الاعتماد على قواعد معلومات موثقة في إعداد الخطط. | ٢,٧٧ | ٠,٩٨ |
| ١٦ | ٩ | تحليل البيئة الداخلية (الهيكل التنظيمي،الثقافة،الموارد) لمعرفة جوانب القوة والضعف لإصلاح الضعف في الأنظمة الإدارية والأداء، وإدخال أساليب العمل الحديثة التي تؤدي إلى تحقيق التميز. | ٢,٦٠ | ٠,٩٨ |
| ١٧ | ٢ | تحويل الرؤية والرسالة الإستراتيجية إلى أهداف قابلة للقياس. | ٢,٥١ | ٠,٩٤ |
| ١٨ | ١٥ | الالتزام بتطبيق الخطط التي وضعت في الواقع. | ٢,٥٠ | ٠,٩٩ |
| ١٩ | ١٤ | ترابط عناصر الخطة والرؤية والرسالة والأهداف والآليات. | ٢,٤٩ | ٠,٩٦ |
| | | المتوسط العام للإدارة الإستراتيجية | ٢,٩٦ | ٠,٧٥ |

يتضح من الجدول رقم (٤): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء الإدارة الإستراتيجية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٢,٩٦). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من المعايير تراوحت مابين (٣,٣٦ – ٢,٤٩) وهذا يدل على أن أداء الإدارة الإستراتيجية وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بالتخطيط الإستراتيجي من حيث (الرؤيا، والرسالة، والقيم، وتحليل البيئة الداخلية (ثقافة المنظمة، الهيكل التنظيمي، الموارد) والبيئة الخارجية (متغيرات العصر التهديدات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية والتشريعية، والثقافية) ونتائج استبانة الدراسة تبين أن الإدارات العامة للتربية والتعليم ليست لها رسالة وأهداف واضحة ومحددة ومعلنة للموظفين والمجتمع الذي يستفيد من خدماتها فهي موجودة ضمناً، كما أنها لا تحرص على وضع أهداف متجددة في ضوء التغيرات البيئية الخارجية، وتعمل بمعزل عن البيئة الخارجية فهي لا تستفيد من الفرص والمخاطر، وأن الهياكل وثقافة المنظمة ثابتة غير متجددة بما يسمح بالتفاعل مع الأساليب المتميزة في الأداء، وعدم وجود جهات متخصصة وفرق عمل لتطبيق المهام الأساسية للإدارة الإستراتيجية. وربما يرجع ذلك إلى أن تكامل منظومة السياسات التي تنظم عمل الموظفين بالإدارات العامة للتربية والتعليم ومستويات الأداء، والمواءمة بين الهياكل التنظيمية السائدة وتطبيق الإدارة الإستراتيجية، والتميز بالمرونة والقابلية للتكيف مع التحديات

الخارجية والداخلية، وتوافر القيادة الفاعلة التي تتولى وضع الأسس والمعايير لتطبيق الخطط والسياسات واتخاذ القرارات وقيم وأخلاقيات العمل لتحقيق التميز، ومستوى التقييم والآليات في متابعة وتقييم إنجازات الخطط الإستراتيجية غير متوافرة بالقدر الكافي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وينغروف (Wingrove,2002) التي أظهرت أن تطبيق الإدارة الإستراتيجية في المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب.

– **السؤال الفرعي الثاني: ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟**. (انظر الجدول رقم (٥)).

**الجدول رقم (٥). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).**

| الترتيب | رقم العبارة | إدارة الموارد المالية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧ | وضع برامج لترشيد الإنفاق والحد منه على أن لا يكون على حساب الجودة. | ٣,٤٩ | ٠,٩٨ |
| ٢ | ٤ | آليات وخطط لرصد الموازنات. | ٣,٤٨ | ٠,٩٨ |
| ٣ | ٥ | نظام فعال لمراجعة الإنفاق المالي والاستفادة من نتائج المراجعة لتصحيح الانحرافات. | ٣,٤٥ | ٠,٩٩ |
| ٤ | ٦ | تحديد معايير ومقاييس لضبط المصاريف. | ٣,٤٣ | ٠,٩٩ |
| ٥ | ٩ | إعداد تقارير سنوية عن المصروفات الجارية والرأسمالية يمكن الاستفادة منها وتعكس الانعكاسات المالية للمشروعات. | ٣,٤٢ | ٠,٩٨ |
| ٦ | ١١ | بناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق منها وبما يدعم عمليات صنع القرار. | ٣,٤١ | ٠,٩٧ |
| ٧ | ٣ | تحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة. | ٣,٣٩ | ٠,٩٧ |
| ٨ | ٨ | وضع منهجية لتحديد احتياجات الإدارة من الموارد المالية. | ٣,٣٧ | ٠,٩٦ |
| ٩ | ١٠ | الحرص على كفاءة نظم الموارد المالية المتعلقة بالموازنة والتدقيق. | ٣,٣٢ | ٠,٩٨ |
| ١٠ | ١ | الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة لتنفيذ المهام مع المحافظة على جودة الخدمات | ٣,٢٢ | ٠,٩٧ |
| ١١ | ١٢ | ضبط عملية إدارة المخازن (العهد والموجودات) | ٣,١١ | ٠,٩٧ |
| ١٢ | ٢ | وضع آلية لكشف التكلفة بالمبالغ والهدر للموارد المستخدمة. | ٢,٨١ | ٠,٩٦ |
| | | المتوسط العام لإدارة الموارد المالية | ٣,٣٥ | ٠,٨١ |

يتضح من الجدول رقم (٥): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد المالية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٥). وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من المعايير تراوحت مابين (٣,٤٩ – ٢,٨١) وهذا يدل على أن أداء إدارة الموارد المالية وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية

والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج الملاحظة غير المباشرة بمراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظام المشتريات، ونظام التدقيق والحسابات، ورصد الموازنات والاحتياجات اللازمة من الموارد المالية، وضبط عملية إدارة المخازن، ونظام إدارة مراكز التكلفة، والعهد والموجودات، ونظام العقود ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن المعايير الخاصة بأداء إدارة الموارد المالية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى، فإدارة الموارد المالية تتم بطريقة تقليدية تنفيذية حيث تقتصر على اعتماد صرف العلاوات والمكافآت والبدلات، وأن إدارة الموارد المالية تفتقر إلى العديد من المعايير التي توجه نتائج أداء الموارد المالية نحو الأفضل حيث تفتقر إلى وجود سياسات مالية لضمان استخدام الموارد المالية، وآليات تحديد الاحتياجات الفعلية من الموارد المالية، وأعداد الموازنات، وأن التقارير المالية مع وجودها ليس لها ضوابط في إعدادها لضمان الاستفادة منها ولا يمكن من خلالها دراسة الانعكاسات المالية للمشروعات، وعدم وجود نظام وآليات لضبط المصاريف، وعدم توافر نظام للرقابة المالية الداخلية، وعدم توافر لجان وآليات لدراسة جدوى المشاريع، وعدم توافر نظام فاعل لمراجعة الإنفاق المالي، ولا تتوافر آليات لتحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة. وربما يرجع ذلك إلى أن نشر ثقافة الأداء المتميز في الإدارات العامة للتربية والتعليم وكيفية الاستخدام الأمثل للموارد المالية، والالتزام بتطبيق المعايير المختلفة بإدارة الموارد المالية، وتوافر نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق ليس بالقدر الكافي.

– **السؤال الفرعي الثالث: ما مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟** (انظر الجدول رقم (٦)).

**الجدول رقم (٦). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).**

| الترتيب | رقم العبارة | إدارة الموارد البشرية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٥ | التواصل والحوار مع العاملين | ٣,٤٨ | ٠,٩٨ |
| ٢ | ٤ | وضع توصيف لوظائف ومهام العاملين. | ٣,٣٠ | ٠,٩٨ |
| ٣ | ٥ | توضح للعاملين أساليب تأدية أعمالهم. | ٣,٢٧ | ٠,٩٧ |
| ٤ | ٢٢ | توضح للعاملين عواقب الاستمرار بالأداء السيئ. | ٣,١٩ | ٠,٩٨ |
| ٥ | ٦ | تحديد الإنتاجية المطلوبة من العاملين بوضوح. | ٣,١٤ | ٠,٩٨ |
| ٦ | ١٧ | وضع نظام للأخذ بشكوى ومقترحات العاملين. | ٣,١٣ | ٠,٩٧ |

**تابع الجدول رقم (٦).**

| الترتيب | رقم العبارة | إدارة الموارد البشرية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٧ | ١٦ | إطلاق الطاقات الكامنة لدى العاملين بتمكنهم من المشاركة الفاعلة. | ٣,١٢ | ٠,٩٧ |
| ٨ | ١٠ | عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لإكساب العاملين المعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائفهم بتميز. | ٣,٠٩ | ٠,٩٥ |
| ٩ | ٩ | تمكن العاملين من التطور الوظيفي وفقاً لقدراتهم واستعدادهم للنمو ضمن الفرصة المتاحة. | ٣,٠٧ | ٠,٩٨ |
| ١٠ | ٨ | تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية للعاملين وفق منهجية علمية وموضوعية. | ٣,٠٥ | ٠,٩٩ |
| ١٠م | ١٢ | توافر وحدة إدارية تعنى بالتطوير الوظيفي للعاملين. | ٣,٠٥ | ٠,٩٧ |
| ١٢ | ١ | وضع خطط مستقبلية لتحديد الاحتياجات الفعلية من العاملين | ٣,٠٣ | ٠,٩٩ |
| ١٣ | ٢١ | إعطاء العاملين تقييما واضحا عن أدائهم. | ٢,٩٨ | ٠,٩٨ |
| ١٤ | ٧ | تشجيع وتسريع التعليم وإعادة التعليم للعاملين. | ٢,٩٧ | ٠,٩٦ |
| ١٥ | ١٤ | تفويض صلاحيات للعاملين تتلاءم مع مسئولياتهم. | ٢,٩٦ | ٠,٩٥ |
| ١٥ م | ٢٣ | تقيس مستوى الأداء الفعلي لإنتاج كل عامل. | ٢,٩٦ | ٠,٩٨ |
| ١٧ | ٣ | وضع آليات لاختيار العاملين وفق شروط مرجعية معتمدة قائمة على الاستحقاق والجدارة والتصدي للمحسوبية والواسطة. | ٢,٩٠ | ٠,٩٥ |
| ١٨ | ١١ | ربط المسار التدريبي بالمسار الوظيفي. | ٢,٨٧ | ٠,٩٧ |
| ١٩ | ٢ | استقطاب العاملين ذوي المعرفة والمهارات العملية التي تمكنهم من أداء أعمالهم بتميز. | ٢,٨٦ | ٠,٩٥ |
| ٢٠ | ٢٠ | توفير التغذية الراجعة حول أداء العاملين وسلوكهم الوظيفي ونقاط القوة. | ٢,٨١ | ٠,٩٩ |
| ٢١ | ٢٤ | الاستفادة من نتائج تقويم أداء العاملين. | ٢,٧٧ | ٠,٩٥ |
| ٢٢ | ١٩ | توضح للعاملين الأمور التي سيكافؤون عليها. | ٢,٦٢ | ٠,٩٤ |
| ٢٣ | ١٨ | وضع نظام عادل لتحفيز العاملين. | ٢,٦٠ | ٠,٩٢ |
| ٢٤ | ١٣ | وضع آليات لنظام الترقيات يبنى على المبادرات المتميزة. | ٢,٥٠ | ٠,٩٦ |
| | | المتوسط العام لإدارة الموارد البشرية | ٢,٨٧ | ٠,٨٧ |

يتضح من الجدول رقم (٦): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء إدارة الموارد البشرية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٢,٨٧) وأن المتوسطات الحاسبية لتوافر كل معيار من معايير أداء إدارة الموارد البشرية تراوحت مابين (٣,٤٨ – ٢,٥٠). وهذا يدل على أن أداء إدارة الموارد البشرية وكل معيار من معايير ها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بإدارة الموارد البشرية (توصيف الوظائف، تخطيط الموارد البشرية، توفير الموظفين، سياسة التدريب والتطوير، نظام الأجور والحوافز، طريقة تقويم ومراجعة الأداء، أسلوب تنظيم الهيكل التنظيمي) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن السياسات والإجراءات الخاصة بأداء إدارة الموارد البشرية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس

الممارسات التي تحقق الميزة التنافسية، فأداء إدارة الموارد البشرية لا يتم وفق منهجية علمية دقيقة فهي لا تزال تعاني من النظرة التهميشية استناداً إلى وظائفها التقليدية الورقية القائمة على الأعمال الروتينية من حفظ ملفات الموظفين، وضبط أوقات الحضور، والانصراف، والإجازات، وأن إدارة الموارد البشرية تفتقر إلى العديد من المعايير التي توجه نتائج أداء المواد البشرية نحو الأفضل حيث تفتقر إلى تحديد الاحتياجات المتوقعة من الإعداد والمهارات والخبرات اللازمة لكل وظيفة، وأن الاهتمام باستقطاب الكفاءات القادرة على مواكبة التحديات الحالية والمستقبلية، والاعتماد على أسس الاستحقاق والجدارة والتنافسية في سياسات إدارة الأداء في الاختيار ليست بالقدر الكافي، وتفتقر إلى الشفافية والمساءلة، وتعتمد على مبدأ المركزية في اتخاذ القرار، والمحسوبية بدلاً من معايير أداء دقيقة، وأن توصيف الوظائف مع وجوده إلا أنه غير واضح ومحدد ومعلن ومكتوب للموظفين منعاً للازدواجية وتداخل الاختصاصات، وإن كان هناك اهتمام من قبل إدارات التربية والتعليم بتدريب وتطوير الموظفين وتوفير فرص التعليم إلا أنه ليس بالقدر الكافي حيث لا توجد وحدة خاصة بتدريب الموظفين، وقلة انعقاد عدد الدورات كما اتضح من سياسات التدريب والتطوير، وعدم وجود أسس واضحة يتم بناءً عليها اختيار المتدربين بل هناك عوامل كالمحسوبية والواسطة في محيط العمل، والحوافز المادية والمعنوية وإن وجدت إلا أنها غير كافية ولا ترتبط بمعايير التفوق والامتياز، والترقية والعلاوة. وأن مراجعة وتقويم الأداء تعتمد على نموذج واحد للتقييم لا يحتوي على أسلوب مرن عند تعبئة النماذج ولا يترك الحرية للمقيّم لترك بعض العناصر بلا إجابة دون أن يؤثر ذلك على التقييم، أيضًا عدم وجود معدلات أداء مكتوبة سلفًا تمثّل المعيار الذي يسير عليه قياس أداء الموظف. وربما يرجع ذلك إلى الاهتمام بالموارد البشرية كأفراد عاملين فقط وليس كأحد الموارد المهمة التي يمكن أن تضيف لإدارات التربية والتعليم ميزة جديدة من مزاياها التنافسية، وإلى غياب الوعي الحقيقي بقيمة العنصر البشري في العملية الإنتاجية.كما قد ترجع إلى أسباب خارجية تتمثل في خلل الأنظمة الإدارية والمالية المطبقة على الأجهزة الحكومية ومنها إدارات التربية والتعليم فنظام الخدمة المدنية يحد من تطبيق إدارة الأداء في مجال إدارة الموارد البشرية ومنها سياسات التعيين وإحداث الوظائف، والحوافز وعدم الربط بين كفاءة الأداء والحصول على الحوافز، كما قد يرجع إلى أسباب داخلية تكمن في سياسات العمل وإجراءاته وهياكلها التنظيمية، والمركزية في اتخاذ القرارات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة وينغروف (Wingrove, 2002) التي أظهرت تطبيق إدارة الموارد البشرية في المنظمات بدرجة أقل من المستوى المطلوب.

**– السؤال الفرعي الرابع: ما مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟** (انظر الجدول رقم (٧)).

**الجدول رقم (٧). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز للموظفين في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).**

| الترتيب | رقم العبارة | مبادرات الأداء المتميز للموظفين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٣ | تشجيع العمل بروح الفريق. | ٣,٤٨ | ٠,٩٩ |
| ١م | ١٤ | إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين. | ٣,٤٨ | ٠,٩٨ |
| ٣ | ٨ | الارتقاء بمستوى تقديم الخدمات بصفة مستمرة. | ٣,٤٤ | ٠,٩٩ |
| ٤ | ١٥ | قياس نتائج مبادرات الأداء المتميز والإعلان عنها لتحفيز روح التنافس بين العاملين لتقديم مبادرات متميزة. | ٣,٣٥ | ٠,٩٨ |
| ٥ | ١٢ | تقدير العاملين المتميزين | ٣,٣٤ | ٠,٩٩ |
| ٦ | ١٠ | تقبل أخطاء العاملين واعتبارها فرصاً للتعلم. | ٣,٢٨ | ٠,٩٦ |
| ٧ | ٢ | دعم الأفكار الجديدة للعاملين. | ٣,١٩ | ٠,٩٧ |
| ٨ | ١ | إتاحة الفرصة للعاملين للعمل الجاد الذي يحقق التميز والتفوق. | ٣,١٦ | ٠,٩٦ |
| ٩ | ٣ | مساندة العاملين على التنوع الفكري والبعد عن انحصار التفكير في حدود ثابتة لا يمكن الخروج منها. | ٣,١٥ | ٠,٩٨ |
| ١٠ | ٤ | الانفتاح العلمي على خبرات العالمية المتميزة. | ٣,١٤ | ٠,٩٧ |
| ١١ | ٧ | حفز العاملين إلى السعي نحو تطبيق كل جديد في أداء أعمالهم. | ٣,١٣ | ٠,٩٨ |
| ١٢ | ٩ | قبول الأعمال التي فيها تحد لقدرات العاملين. | ٣,٠٩ | ٠,٩٩ |
| ١٣ | ٦ | توافر نظام فاعل لاستقبال اقتراحات العاملين مثل البريد الالكتروني. | ٣,٠٧ | ٠,٩٩ |
| ١٤ | ٥ | تعزيز الحرية والاستقلال بالرأي. | ٣,٠١ | ٠,٩٨ |
| ١٥ | ١١ | توافر نظام عادل لتحفيز العاملين على التميز. | ٢,٩٠ | ٠,٩٦ |
| | | المتوسط العام لمبادرات الأداء المتميز | ٣,٠١ | ٠٩٨ |

يتضح من الجدول رقم (٧): أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير مبادرات الأداء المتميز لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٠١) وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من معايير مبادرات الأداء المتميز تراوحت مابين (٣,٤٨ – ٢,٩٠) وهذا يدل على أن مبادرات الأداء المتميز وكل معيار من معاييرها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة ببعض تقارير الأداء الوظيفي للموظفين لتحديد مبادرات الأداء المتميز الموظفين من حيث (الأداء والإنجاز، المبادأة والإبداع، التعاون والالتزام الوظيفي، المشاركة وتحمل المسئولية)، ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن توافر معايير مبادرات الأداء المتميز المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى من حيث الاهتمام بالأساليب المبدعة للموظفين، وتشجيعهم على تقديم أفكار أو مقترحات أو دراسات تساهم في تطوير الأداء وتحسين الإنتاجية والارتقاء بمستوى الخدمات المقدمة للمستفيدين، وحثهم على التعاون

مع المتعاملين والالتزام الوظيفي والسلوكي بالأنظمة المؤسسية واحترامها والقدرة على التخطيط والتنظيم والتوجيه والتفويض والتحفيز والتدريب وغيرها من المهارات القيادية والإشرافية والإدارية وإنما تعتمد على تنفيذ المهام الروتينية. وربما يعزى ذلك إلى أن تعزيز ثقافة العمل بأداء عال، وربط نظام المكافأة بالأداء، والسعي إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب، والاهتمام بإلمام الموظفين بمعايير الأداء المتميز بتوضيح السلوكيات اللازمة لتقديم الخدمات بفاعلية، وإدارة الموارد البشرية بكفاءة في مجال استقطاب ذوي الأداء المتميز والاحتفاظ بهم ليس بالقدر الكافي من حيث الاهتمام به من قبل القيادات الإدارية في إدارات التربية والتعليم.

– **السؤال الفرعي الخامس: ما مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟**. (انظر الجدول رقم (٨)).

**الجدول رقم (٨). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).**

| الترتيب | رقم العبارة | نظم وتقنيات المعلومات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٤ | ميكنة الأعمال اليدوية باستخدام الحاسب الآلي في:الطباعة والكشوف وتخزين الوثائق والمستندات. | ٣,٤٥ | ٠,٩٩ |
| ٢ | ١٤ | استخدام البريد الالكتروني كوسيلة اتصال لإرسال اللوائح والأنظمة والتعاميم | ٣,٣٨ | ٠,٩٨ |
| ٣ | ١١ | توافر الأجهزة والمستلزمات المساندة لأعمال الحاسب الآلي بما يتلاءم مع احتياجات مختلف الوحدات الإدارية. | ٣,٣٠ | ٠,٩٩ |
| ٤ | ٥ | تقديم الخدمات للمستفيدين من خلال موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) | ٣,٢٥ | ٠,٩٨ |
| ٥ | ٣ | تحديث البرامج المستخدمة لاستيعاب المزيد من المعلومات والأعمال. | ٣,٢٤ | ٠,٩٧ |
| ٦ | ١٠ | الربط بين قواعد بيانات الإدارة العامة للتربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم. | ٣,١٨ | ٠,٩٦ |
| ٧ | ٢ | توافر قواعد بيانات متجددة بصفة مستمرة تدعم اتخاذ القرارات. | ٣,١٥ | ٠,٩٦ |
| ٨ | ١٣ | توافر فرص تدريبية للعاملين في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت. | ٣,١٤ | |
| ٩ | ١ | الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي في التخطيط والرقابة والتحليل الإحصائي واتخاذ القرارات. | ٣,١١ | ٠,٩٨ |
| ١٠ | ١٢ | وضع برامج توعوية حول الثقافة المعلوماتية للعاملين. | ٣,٠٩ | ٠,٩٧ |
| ١١ | ٦ | تبويب المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم (الانترنت) بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للعاملين والمستفيدين من الخدمة. | ٣,٠٨ | ٠,٩٩ |
| ١٢ | ٩ | وجود سياسة لحماية المعلومات من التلف والتسرب والعبث. | ٣,٠٥ | ٠,٩٩ |
| ١٣ | ٧ | هيكلة المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم(الانترنت)بطريقة موحدة ضمن مصنفات معلوماتية قابلة للتطوير. | ٢,٩١ | ٠,٩٧ |
| ١٤ | ٨ | توافر نظام معلومات يُمكن المستفيدين من الاعتماد عليه في تلبية احتياجاتهم الضرورية خالياً من الغموض. | ٢,٧٢ | ٠,٩٧ |
| | | المتوسط العام لأداء نظم وتقنيات المعلومات | ٣,٣٨ | ٠٩٨ |

يتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير أداء نظم وتقنيات المعلومات لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٨) وأن المتوسطات الحسابية لتوافر كل معيار من معايير أداء نظم وتقنية المعلومات تراوحت مابين (٣,٤٥ – ٢,٧٢) وهذا يدل على أن أداء نظم وتقنية المعلومات وكل معيار من معايير ها يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظم وتقنيات المعلومات (إحصاءات أجهزة الحاسب في الإدارة العامة للتربية والتعليم، والبرامج المستخدمة في حفظ واسترجاع المعلومات، وأساليب هيكلة المعلومات وتبويبها، واستخدامات الحاسب الآلي) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقاً على أن توافر معايير نظم وتقنيات المعلومات المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الميزة التنافسية، فأجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها غير كافية ولا تتوافر في كل الوحدات، ويقتصر استخدامها على حفظ المعلومات، وعدم اكتمال البنية التحتية للاتصالات والمعلومات على الرغم من الجهود الحثيثة لإدارات التربية والتعليم لمواكبة التطور التقني، وغياب اكتمال الشبكات المعلوماتية بالإضافة إلى عدم تعميم التطبيقات والبرمجيات بصورة شاملة على كافة مجالات العمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم، وانعدام التخطيط والتنسيق والرقابة على الأنشطة المتعلقة باستخدام هذه التقنيات، وذلك نتيجة لعدم وجود سياسة عامة فنية موحدة، ويشير الواقع العملي إلى وجود فجوة بين الفوائد المرتقبة التي يفترض أن تقدمها النظم المعلوماتية وبين الفوائد التي تم الحصول عليها بالفعل، وقد يرجع ذلك إلي سببين رئيسيين هما: أن النظم المعلوماتية التي تم إدخالها إلى العمل الإداري تمت دون إجراء أي تغييرات في الهياكل التنظيمية أو في الإجراءات الوظيفية، فقد كان استخدام هذه النظم موجها أساسا لإكمال وتتمة الإجراءات اليدوية الموجودة. وأنه يتم إدخال تقنية المعلومات في كل إدارة، بشكل مستقل عن المصالح والهياكل الإدارية الأخرى، وغياب الكوادر البشرية المدربة على استخدام تقنية المعلومات التي بدونها لا يمكن لأي نظام أن يحقق أهدافه المرجوة، فالمعدات والآلات والأجهزة وكل وسائل التقنية الحديثة ما هي إلا عناصر خاملة بدون العنصر البشري، وأنظمة المعلومات التي تستخدمها إدارات التربية والتعليم لا تلبي حاجة المستفيدين، وقد تعود أسباب ذلك إلى قلة الوعي العام بما توفره هذه التقنيات من خدمات، بالإضافة إلى أن عدم توفر البنية التحتية المناسبة التي تضمن تقديم تلك الخدمات المعلوماتية بالشكل الجيد وبتكلفة مناسبة وصعوبة اختيار الأجهزة المناسبة نظرا للتعدد الكبير في الأنواع

والـنظم المختلفـة، وعـدم وجـود أسـس واضـحة للمفاضـلة بينهـا، بالإضـافة إلى سـرعة تطـور هـذه التجهيـزات، ومما يزيـد الأمـر تعقيـدا شـدة المنافسـة في سـوق الحواسيب مما يجعـل الاختيـار صـعبا، والسـرعة الكـبيرة لتقـادم أجهـزة الحواسيب مما يـؤدي في معظـم الحالات إلى تغييرات كبيرة في الأنظمة القائمة، حيث يتطلب ذلك موارد مالية وفترة زمنية كبيرة، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة إجراء تقييم صحيح أو دراسة حقيقية للجدوى أو غير ذلك من القرارات الهامة. وعـدم اتبـاع الطـرق العلمية لتحديـد الاحتياجـات اللازمـة لمختلـف الوحدات والتجهيزات الالكترونية، مما يؤدي في النهاية إلى عدم التطابق بين الإمكانيات المتوفرة والاحتياجات الفعلية.

**–السؤال الفرعي السادس: ما مدى تـوافر معايير هندسة إجراءات العمل التنفيذيـة في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟** (انظر الجدول رقم (٩)).

**الجدول رقم (٩). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدي توافر معايير هندسة إجـراءات العمـل التنفيذية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).**

| الترتيب | رقم العبارة | هندسة إجراءات العمل التنفيذية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧ | إبلاغ العاملين بالإجراءات المطلوبة لتنفيذ كل خدمة وتطبيقاتها | ٣,٤٧ | ٠,٩٧ |
| ٢ | ٩ | متابعة تطبيق العاملين لإجراءات العمل المطلوبة. | ٣,٣٠ | ٠,٩٨ |
| ٣ | ٥ | شمولية تحديد إجراءات العمل لجميع الأنشطة ومجالات العمل في كل إدارة | ٣,٢٣ | ٠,٩٤ |
| ٤ | ٦ | توافر الأدلة الإرشادية عن إجراءات العمل وتطبيقاتها. | ٣,١٨ | ٠,٩٣ |
| ٥ | ٤ | مرونة الإجراءات بما يسمح من إدخال ما يستجد من إجراءات دون تأخير. | ٣,٠٧ | ٠,٩٧ |
| ٦ | ١ | تصميم إجراءات العمل بما يضمن التخلص من الخطوات التي لا تضيف قيمة للنتائج النهائية لتقديم الخدمة. | ٣,٠٥ | ٠,٩٩ |
| ٦ م | ٨ | توافر وحده إدارية متخصصة بمراجعة وتطوير إجراءات العمل في ضوء ما يستجد من تغييرات. | ٣,٠٥ | ٠,٩٨ |
| ٨ | ٣ | التقليل من الوثائق ومتطلبات الحصول على الخدمة لأن كثرتها قد تعيق العمل | ٢,٩٨ | ٠,٩٦ |
| ٩ | ٢ | تصميم إجراءات العمل بشكل انسيابي يضمن التخلص من البيروقراطية. | ٢,٨٩ | ٠,٩٦ |
| المتوسط العام لهندسة إجراءات العمل التنفيذية | | | ٣,١٣ | ٠٩٨ |

يتضح من الجدول رقم (٩) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيـادات الإداريـة حـول مـدى تـوافر معـايير أداء هندسـة إجـراءات العمـل التنفيذيـة لتحقيـق نتـائج أفضـل في الإدارات العامـة للتربيـة والتعلـيم للبـنين والبنـات بالمملكـة العربيـة السـعودية بلـغ (٣,١٣) وأن المتوسطات الحسـابية لمـدى تـوافر كـل معيـار مـن معـايير أداء هندسة إجراءات العمل التنفيذية (٣,٤٧ – ٢,٨٩) وهـذا يـدل علـى أن هندسـة إجـراءات العمـل التنفيذيـة وكـل معيـار مـن معـايير هـا يتـوافر في الإدارات العامـة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بإجراءات العمل التنفيذية (وثائق الحصول على الخدمات التي تقدمها إدارة التربية والتعليم، ووصف إجراءات تقديم بعض الخدمات للمستفيدين، والتسلسل الذي يمر به تقديم الخدمة من حيث المستويات الإدارية) ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن توافر معايير إجراءات العمل التنفيذية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب، فهي تتسم بطول الإجراءات وبكثير من الإجراءات الزائدة التي لا قيمة لها، والتعقيد، وقلة الوضوح، والازدواجية، والثبات وعدم التطوير في ضوء من تغييرات ومستجدات، وعدم توافر أدلة إرشادية يستدل بها الموظفون في تنفيذ الخدمة.

– **السؤال الفرعي السابع: ما مدى توافر معايير أداء نظام المساءلة والمحاسبة في الإدارات العامة للتربية والتعليم؟** (انظر الجدول رقم (١٠)).

**الجدول رقم (١٠). قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر أداء نظام المساءلة والمحاسبية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات مرتبة تنازلياً (ن =٢٢١).**

| الترتيب | رقم العبارة | نظام المساءلة والمحاسبية | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٥ | توعية العاملين بالالتزام بالقيم الدينية التي تدعو للفضيلة والالتزام بالأخلاق في جميع نواحي السلوك البشري. | ٣,٤٨ | ٠,٩٧ |
| ٢ | ١ | تحديد نطاق المسئوليات والصلاحيات بشكل واضح للعاملين. | ٣,٤٧ | ٠,٩٨ |
| ٣ | ٥ | إعطاء العاملين حق التظلم للإدارة أو إحدى الجهات القانونية. | ٣,٤٥ | ٠,٩٩ |
| ٤ | ٤ | الاستماع إلى شكوى العاملين. | ٣,٤٠ | ٠,٩٩ |
| ٥ | ٣ | تعزيز الولاء للمنظمة والوطن من خلال معرفة احتياجات العاملين والعمل على تلبيتها | ٣,٣٨ | ٠,٩٦ |
| ٦ | ٢ | وضع أدلة للوصف الوظيفي والصلاحيات لكي يدرك العامل مجال تحرك نطاقه. | ٣,٣٦ | ٠,٩٧ |
| ٦ م | ٧ | توافر وحدة رقابية لزيادة الدور الرقابي على العاملين. | ٣,٣٦ | ٠,٩٧ |
| ٨ | ١٤ | تطبيق النظام الشرعي لمحاربة الفساد بإصدار أحكام الإسلام بإقرار الذمة وقبول الهدايا وقبول الرشوة.. | ٣,٣١ | ٠,٩٣ |
| ٩ | ٦ | وضع نظام شامل لمساءلة العاملين يتضمن مدى التزامهم بأداء مهام الوظيفة طبقا لما هو محدد سلفا، واتباع اللوائح والأنظمة، والالتزام بمعايير الجودة، والتجاوب مع المستفيدين. | ٣,٣٠ | ٠,٩٤ |
| ١٠ | ١٣ | اعتبار مبدأ تأثيم الواسطة والمحسوبية التي تهضم حقوق المستفيدين. | ٣,٢٩ | ٠,٩٧ |
| ١١ | ٨ | تحديد مهام الأجهزة الرقابية بوضوح. | ٣,٢١ | ٠,٩٥ |
| ١٢ | ٩ | استخدام أدوات موضوعية لمساءلة العاملين. | ٣,٠٣ | ٠,٩٩ |
| ١٢م | ١١ | وضع وتنفيذ استراتيجية عامة لمكافحة الفساد. | ٣,٠٣ | ٠,٩٩ |
| ١٤ | ١٢ | الكشف عن مواطن الفساد وتوعية العاملين بأخطاره على التنمية بكافة مجالاتها. | ٢,٩٦ | ٠,٩٢ |
| ١٥ | ١٠ | تطبيق مبدأ من أين لك هذا. | ٢,٦٩ | ٠,٩٨ |
| | | المتوسط العام لنظام المساءلة والمحاسبية | ٣,٣٣ | ٠٩٤ |

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير بناء نظام متكامل للمساءلة والمحاسبية لتحقيق نتائج أفضل في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية بلغ (٣,٣٣) وأن المتوسطات الحسابية لمدى توافر كل معيار من معايير نظام المساءلة والمحاسبية تراوحت مابين (٣,٤٨ – ٢,٦٩).

وهذا يدل على أن نظام المساءلة والمحاسبية وكل معيار من معاييره يتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدرجة متوسطة.

وباستخدام أسلوب الاستقراء والمواءمة بين نتائج مراجعة وتحليل الوثائق المتعلقة بنظام المساءلة والمحاسبية (تحديد نطاق المسئولية والصلاحية، تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وسائل الرقابة الخارجية، الاستماع إلى وجهة نظر الموظفين وشكواهم، معايير متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم). ونتائج استبانة الدراسة يتضح أن هناك اتفاقا على أن توافر معايير نظام المساءلة والمحاسبية المطبقة في الإدارات العامة للتربية والتعليم أقل من المستوى المطلوب ولا تعكس الممارسات المثلى، حيث تبين قلة توافر ترسيخ مبادئ الشفافية والمساءلة في عمل الإدارات العامة للتربية والتعليم نتيجة لغياب الدور التخطيطي ووضع السياسات والمعايير اللازمة لتعزيز الشفافية والمساءلة وتقويم الأداء المالي والإداري وأن تنفيذ السياسات الخاصة بالرقابة بما يضمن تعزيز الشفافية والمصداقية والوضوح في كشف وضبط المخالفات التي تقع من الموظفين والتي تستهدف المساس بسلامة أداء واجبات الوظيفة وبحث الشكاوي التي يقدمها المواطنون عن المخالفات أو الإهمال في أداء الواجبات الوظيفية غير متوافرة بالقدر الكافي.

وربما قد يرجع ذلك إلى ضعف أجهزة الرقابة في تنفيذ عملية الرقابة، وعدم توافر معايير رقابية موضوعية، وغياب العقوبات الجزئية، وضعف كفاية الموظفين، وأن وجود معايير مهنية للعمل، وتحديد نطاق المسئوليات، وتوافر برامج تعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن ليس بالقدر المطلوب الذي يُمكن من تعزيز مبدأ الشفافية عند العاملين.

**– السؤال الرئيس الثاني:**

**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى)، المكان الجغرافي؟**. (انظر الجدول رقم (١١)، (١٢)).

**الجدول رقم (١١). قيم اختبار [ت] لدلالة الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توافر معايير مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى).**

| إدارة الأداء | القياديين الإداريين (ذكور) ن = ١٢٠ | | القياديين الإداريين (إناث) ن=١٠١ | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة الفعلية | مستوى الدلالة الاحصائية٠,٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| الإدارة الإستراتيجية | ٣,٠٧ | ٠,٧٦ | ٢,٨٤ | ٠,٧٥ | ٢,٢٤ | ٠,٠٢ | دالة |
| إدارة الموارد المالية | ٣,٤٩ | ٠,٧٩ | ٣,١٨ | ٠,٨٠ | ٢,٨٦ | ٠,٠٥ | دالة |
| إدارة الموارد البشرية | ٢,٩٨ | ٠,٨٤ | ٢,٩٧ | ٠,٩٠ | ٠,٠٦٢ | ٠,٩٥ | غير دالة |
| مبادرات الأداء المتميز | ٣,١١ | ٠,٩٨ | ٢,٩٧ | ٠,٩٨ | ١,٦٥ | ٠,١٠ | غير دالة |
| نظم وتقنيات المعلومات | ٣,٣٣ | ٠,٩٠ | ٢,٨٥ | ٠,٨٩ | ٣,١١ | ٠,٠١ | دالة |
| هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل | ٣,٢٧ | ٠,٩١ | ٢,٩٨ | ٠,٩٨ | ٢,٠٦ | ٠,٠٤ | داله |
| نظام المساءلة والمحاسبية | ٣,٣٧ | ٠,٩٤ | ٣,٢٨ | ٠,٩٧ | ٠,٦٤ | ٠,٥٢ | غير دالة |
| المتوسط العام لإدارة الأداء | ٣,٢٣ | ٠,٦٩ | ٣,٠٣ | ٠,٧٤ | ١,٩٧ | ٠,٠٥ | داله |

يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة [ت] مساوية لـ (١,٩٧) وذلك للمتوسط الحسابي العام لآراء القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات تبعا للنوع (ذكر، أنثى) بقيمة احتمالية ٠,٠٥ وهي تساوي القيمة المحددة ٠,٠٥. وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والقيادات الإدارية من الإناث المسئولة عن تعليم البنات. وبمقارنة المتوسطات لآراء القيادات الإدارية من الذكور والإناث اتضح أن الفروق لصالح القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم هي المسئولة عن تعليم البنين. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية المسئولة عن تعليم البنين ترى أن إدارة الأداء تتوافر في الإدارات العامة للبنين بدرجة أكبر مما ترى القيادات الإدارية من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم. وربما يرجع ذلك إلى قناعة المسئولين من القياديين في الإدارات العامة للتربية والتعليم في تعليم البنين بأهمية وجدوى إدارة الأداء وأن هناك محاولات لتطبيقها بدرجة أكبر من الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات.

و لتحديد الفروق بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم تبعا للنوع (ذكر، أنثى) يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة [ت] دالة إحصائياً في كل مكون من مكونات إدارة الأداء التالية: الإدارة الإستراتيجية، إدارة الموارد المالية، نظم وتقنيات المعلومات، هندسة الإجراءات التنفيذية. وهذا

يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى). وبمقارنة المتوسطات الحسابية لآراء القيادات العليا من الذكور في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين، والقيادات الإدارية من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنات اتضح أن هذه الفروق لصالح القيادات الإدارية من الذكور في الإدارات العامة المسئولة عن تعليم البنين. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية من الذكور المسئولة عن تعليم البنين ترى أن كل مكون من هذه المكونات يتوافر في الإدارات العامة للبنين بدرجة أكبر مما ترى القيادات الإدارية من الإناث في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

كما يتضح من الجدول رقم (١١): أن قيمة [ت] غير دالة إحصائياً على مدى توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء التالية: إدارة الموارد البشرية، مبادرات الأداء المتميز للموظفين، نظام المساءلة والمحاسبية. وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء القيادات الإدارية حول مدى توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء تبعاً للنوع (ذكر، أنثى). وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية من الذكور المسئولة عن تعليم البنين والقيادات الإدارية من الإناث المسئولة عن تعليم البنات يرون توافر كل مكون من هذه المكونات لإدارة الأداء في الإدارات العامة بالمستوى نفسه.

**الجدول رقم (١٢). تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين القيادات الإدارية حول مدى توافر معايير إدارة الأداء تبعا للمكان الجغرافي في المناطق التعليمية ن = ٢٢١.**

| إدارة الأداء | الرياض ن = ٤٢ | | المدينة المنورة ن = ٤٦ | | الدمام ن = ٤٣ | | تبوك ن = ٤٥ | | أبها ن = ٤٥ | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الإدارة الإستراتيجية | ٢,٩١ | ٠,٧٨ | ٣,٠٥ | ٠,٧٦ | ٢,٩٣ | ٠,٧٤ | ٢,٩١ | ٠,٧٩ | ٢,٩٩ | ٠,٧٩ |
| إدارة الموارد المالية | ٣,٤٣ | ٠,٨٢١ | ٣,٢٠ | ٠,٧٤٦ | ٣,٢٦ | ٠,٨٣٧ | ٣,٣٩ | ٠,٨٦٤ | ٣,٤٥ | ٠,٧٦٩ |
| إدارة الموارد البشرية | ٢,٩٠ | ٠,٨٨٢ | ٢,٩٦ | ٠,٨٤٦ | ٣,١٥ | ٠,٧٨٦ | ٢,٩١ | ٠,٩٨٦ | ٢,٩٥ | ٠,٨٤٠ |
| مبادرات الأداء المتميز للموظفين | ٢,٨٣ | ١,٠٨٣ | ٣,٢٥ | ١,٠٥٩ | ٣,١٩ | ٠,٩٨٣ | ٢,٩٤ | ١,٠٨٣ | ٢,٨٠ | ٠,٩٣٥ |
| نظم وتقنية المعلومات | ٣,١٣ | ٠,٩٥٢ | ٣,١٠ | ٠,٨٧٣ | ٣,١٨ | ٠,٩٩٣ | ٣,٢٦ | ٠,٨٩٨ | ٣,١٢ | ٠,٨٩٢ |
| هندسة إجراءات العمل التنفيذية | ٣,١١ | ١,٠٥٠ | ٣,٠٩ | ١,٠٣٤ | ٣,١٦ | ١,٠٧٣ | ٣,٢١ | ١,٠٨٢ | ٣,١٠ | ٠,٩٥٨ |
| نظم المساء لة والمحاسبية | ٣,٣٥ | ٠,٩٣٨ | ٣,٢٣ | ٠,٩٣٣ | ٣,٤٣ | ٠,٩٢٨ | ٣,٣٦ | ١,٠٨٦ | ٣,٢٩ | ١,٠٠٨ |
| المتوسط العام لإدارة الأداء | ٣,٠٨ | ٠,٧٥٩ | ٣,١١ | ٠,٧٢٣ | ٣,٢٠ | ٠,٧١١ | ٣,١٥ | ٠,٧٦٥ | ٣,١٥ | ٠,٧٠٥ |

*** قيمة ف غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ لمعايير الأداء الإداري تبعا للمكان الجغرافي.**

يتضح من الجدول رقم (١٢): أن قيمة [ف] مساوية لـ (٠,١٦) وذلك للمتوسط العام لآراء القيادات الإدارية حول مدى توافر إدارة الأداء في الإدارات العامة تبعا للمكان الجغرافي بقيمة احتمالية (٠,٩٦) وهي أكبر من القيمة الإحصائية المحددة ٠,٠٥. وهذا يدل عن أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات درجات القيادات الإدارية تبعا للمكان الجغرافي. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم المسئولة عن تعليم البنين والبنات في كل من الرياض، والمدينة المنورة، والدمام، وتبوك، وأبها يرون أن إدارة الأداء تتوافر في الإدارات العامة للتربية والتعليم في جميع مناطق المملكة العربية بالمستوى نفسه.

– **السؤال الرئيس الثالث:**

**هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مكونات إدارة الأداء من وجهة نظر القيادات الإدارية؟**. (انظر الجدول رقم (١٣)).

**الجدول رقم (١٣). يوضح مصفوفة قيم معاملات الارتباط بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى حسب تقديرات القيادات الإدارية (ن = ٢٢١).**

| إدارة الأداء | الإدارة الإستراتيجية | إدارة الموارد المالية | إدارة الموارد البشرية | مبادرات الأداء المتميز | نظم وتقنيات المعلومات | هندسة إجراءات العمل | نظم المسألة والمحاسبية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدارة الإستراتيجية | — | *٠,٣٢ | ٠,٢٠ | ٠,١٤ | ٠,٢١ | ٠,٢١ | ٠,٢٢ |
| إدارة الموارد المالية | ٠,٣٢ | — | ٠,٥١ | ٠,٤٢ | ٠,٥٢ | ٠,٥٩ | ٠,٥٣ |
| إدارة الموارد البشرية | ٠,٢٠ | ٠,٥١ | — | ٠,٦٠ | ٠,٥٥ | ٠,٦٦ | ٠,٦٥ |
| مبادرات الأداء المتميز لموظفين | ٠,١٤ | ٠,٤٢ | ٠,٦٠ | — | ٠,٧٥ | ٠,٧٣ | ٠,٦٧ |
| نظم وتقنيات المعلومات | ٠,٢١ | ٠,٥٢ | ٠,٥٥ | ٠,٧٥ | — | ٠,٨٣ | ٠,٧٤ |
| هندسة إجراءات العمل | ٠,٢٧ | ٠,٥٩ | ٠,٦٦ | ٠,٧٣ | ٠,٨٣ | — | ٠,٨٣ |
| نظام المساءلة والمحاسبية | ٠,٢٢ | ٠,٧٠ | ٠,٧٧ | ٠,٨٢ | ٠,٨٧ | ٠,٩٣ | — |

*** دالة.**

يتضح من الجدول رقم (١٣) لتحديد العلاقة بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى حسب آراء القيادات الإدارية أن قيمة (ر) دالة، وهذا يدل على أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين تقديرات القيادات الإدارية للعلاقة بين كل مكون من مكونات إدارة الأداء والمكونات الأخرى. وهذا يشير إلى أن القيادات الإدارية يرون أن توافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء يؤثر على المكونات الأخرى. وهذا يعني أنه كلما زاد الاهتمام بتوافر كل مكون من مكونات إدارة الأداء

أدى ذلك إلى توافر المكونات الأخرى. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ينغروف (Wingrove, 2002) التي بينت أن هناك تأثيراً متبادلاً بين مكونات النموذج الوصفي لإدارة الأداء.

**التوصيات**

في ضوء ما أظهرت نتائج الدراسة أن القيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم للبنين والبنات يرون أن معايير إدارة الأداء وكل معيار من معاييرها يتوافر بدرجة متوسطة، لذا يُوصى بضرورة اتباع ما يلي:

– التخطيط الاستراتيجي: ضرورة إجراء تعديلات في الهيكل التنظيمي لإدارات التربية والتعليم والإجراءات والقواعد والأنظمة بالشكل الذي يزيد من قدرتها على التعامل مع البيئة الخارجية بكفاءة وفاعلية، ووضع رسالة لإدارات التربية والتعليم تتوافق مع التغيرات العالمية، ووضع أهداف إستراتيجية لما يجب القيام به لتحقيق الأهداف، وتحليل ومراجعة البيئة الخارجية بصفة مستمرة من حيث القوى الخارجية المؤثرة على القرارات التنظيمية القصيرة والطويلة منها وتشمل القوى الاقتصادية، والتقنية، والثقافية، والاجتماعية، والقوى التشريعية لتحديد الفرص والتهديدات التي تواجه الإدارات العامة للتربية والتعليم، والعمل على تحليل البيئة الداخلية من حيث الهيكل التنظيمي، والثقافة، والموارد لمعرفة جوانب القوة والضعف، ووضع مجموعة من الأنشطة لتنفيذ الإستراتيجية في أعمال فعلية من خلال البرامج والموازنات والإجراءات، وذلك يتطلب تهيئة آلية تتضمن وضع خطط وسياسات لتخصيص الموارد، وبناء هيكل تنظيمي ملائم، ومستوى عالياً من الثقافة التنظيمية، وتنمية القيادات الإدارية مع الحرص على متابعة تنفيذ الإستراتيجية بصفة مستمرة من أجل اكتشاف الأخطاء فور وقوعها ومعالجتها.

– الموارد المالية: ضرورة صياغة البرامج والقواعد (المعايير) المالية التي تمكن إدارات التربية والتعليم من تنفيذ سياستها المالية بإعداد ميزانية تقديرية للاحتياجات المالية، ووضع معايير ومقاييس للرقابة المالية، ومقارنة الأداء الفعلي بالمعايير المالية الموضوعة، وتحديد الانحرافات المالية والمسئولين عنها وتصحيحها، وتطوير وتطبيق إستراتيجية مالية لضمان استخدام الموارد المالية في دعم السياسة والإستراتيجية، وتطبيق نظام للتقارير المالية وضمان الاستفادة منها ودراسة الانعكاسات المالية للمشروعات، وتحليل البدائل لاختيار الملائم منها وتحليل النتائج والإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة وتطبيق برامج ترشيد النفقات، وتطوير وتطبيق نظام فعال لمراجعة الإنفاق المالي والاستفادة من نتائج المراجعة، وبناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق منها وبما يدعم عمليات صنع القرار وضمان الجدوى الاقتصادية وتطبيق مفهوم حساب التكاليف

وتحليلها بهدف ضمان فاعليتها، وحساب وتحليل التكاليف المتعلقة بتصميم وتطوير وتقديم الخدمات بهدف ضبطها وتخفيضها على أن لا يكون على حساب مستوى جودتها.

– إدارة الموارد البشرية: مراعاة أسس الاستحقاق والجدارة في مكافأة وتقدير جهود وإنجازات الموارد البشرية، وبما يضمن حسن وكفاءة استخدام الموارد المتوفرة والالتزام بتطبيق التشريعات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية على اختلاف مجالاتها.

– تخطيط الموارد البشرية بتحديد وتحليل (نوعية الأعمال المطلوبة، وتحليل طبيعة نشاط (أسلوب العمل)، وتحليل الوظائف (الصلاحيات والمسؤوليات)، وتوصيف الوظائف (المهام، ظروف العمل)، وتقدير (العمالة المطلوبة) على أساس: حجم العمل، وتجميع الوظائف، وتنسيقها في مجموعات (إدارة – أقسام – وحدات)، وترجمة الأنظمة إلى اختصاصات وظيفية، والرقابة: للتأكد من أن العمل تم وفق(الخطط المطلوبة، والمعايير) ثم التصحيح وتتضمن عملية التقويم والتصحيح جميع جوانب عمل الموارد البشرية، تقويم (أنظمة، وسياسات، وأهداف) الموارد البشرية، تقويم (تخطيط، وتنظيم) الموارد البشرية، تقويم نظام (الحوافز والأجور والرواتب)، تقويم نتائج التدريب، تقويم معدلات دوران العمل والغياب، تقويم إجراءات وقواعد العمل (تعيين، تدريب، إجازات).

– إنشاء وحدة متخصصة للتوظيف لاستقطاب طالبي العمل للتقدم لشغل الوظائف الشاغرة بإدارات التربية والتعليم عن طريق نشر مواصفات الوظيفة ومتطلباتها، وإجراء المقابلات تكون من مهامها تخطيط القوى العاملة بحيث يتم تحديد احتياجات المنظمة من الموارد البشرية طبقا لخطط الإنتاج والعمل في الفترة القادمة وتحديد أعداد ونوعيات العمالة المطلوبة من حيث المتطلبات الجسمانية والذهنية، والقدرات والمهارات، وتحديد الوظائف الشاغرة: بناءً على الخطوتين السابقتين يكون لدى إدارة الموارد البشرية تصور كامل عن أعداد الوظائف الشاغرة المطلوب شغلها، وفي أي الإدارات والأقسام وأيضا في المستويات الوظيفية تقع تلك الوظائف، والنظر في تحليل الوظائف ومراجعة مواصفات شاغلي الوظيفة: بعد تحديد عدد الوظائف الشاغرة يكون من الضروري مراجعة تحليل الوظائف لمعرفة متطلبات الوظيفة من واجبات ومسؤوليات، وأيضا مراجعة المواصفات التي ينبغي توفرها في شاغل الوظيفة من حيث المؤهل، وعدد سنوات الخبرة ونوعها.

– تصميم وتحليل العمل: وضع تحديد واضح وقائم على أسس علمية ومنهجية مدروسة، لواجبات ومهام ومسؤوليات ووظائف، وتحديد واضح ودقيق للشروط التي يجب توافرها في الموارد البشرية المرشحة لشغل هذه الوظائف.

– انتقاء واختيار وتعيين الموارد البشرية: انتقاء

الموظفين – بعين الخبير – أفضل المتقدمين لشغل الوظائف الشاغرة والذين تم جذبهم واستقطابهم، وذلك بالاعتماد على أسس ومعايير اختيار دقيقة تم وضعها من خلال وظيفة تصميم وتحليل العمل والوظائف.

– التدريب والتأهيل للموارد البشرية: بعد اختيار الموارد البشرية الجديدة، تبدأ مرحلة إعادة التأهيل، وذلك من خلال برامج تدريبية علمية وعملية مدروسة، والتي تعمل على تأهيلهم وتجهيزهم لتسلم وتحمل مهام عملهم والعمل على تنمية أداء الموارد البشرية في المستقبل المنظور والبعيد، من أجل جعلها مؤهلةً وقادرة على ممارسة وظائف ذات متطلبات أعلى مما هي عليه الآن في المستقبل، فضلاً عن تزويد الموارد البشرية بكل جديد في مجال المعرفة المتصلة بعملها وصناعتها بهدف تمكينها من الاندماج والتكيف مع كل جديد أو مع التغيرات التي تواجه إدارات التربية والتعليم لكي تواكب التطورات في عملها والتي قد تُفرَضُ عليها محلياً أو إقليمياً أو عالمياً، وتحافظ إدارات التربية والتعليم على قوة موقعها التنافسي.

– تصميم نظم التعويضات والمكافآت والمزايا العينية من الوظائف الرئيسة والأساسية لإدارة الموارد البشرية، وتصميم عدد من الأنظمة التي على أساسها يتم وضع نظام للتعويضات والمكافآت والمزايا العينية ومن أهم هذه النظم:

– نظام المكافآت المالية المباشرة: وهذا النظام التحفيزي المالي المباشر، يقدّمُ للموارد البشرية المجدة والمتميزة في عملها المكافآت المالية المباشرة كثواب مباشر للجد والتميز، وذلك من خلال التقويم المستمر لأداء هذه الموارد البشرية المبني على أسس علمية وفنية.

– نظام المزايا العينية: وهذا النظام التحفيزي غير المالي، يقدم للموارد البشرية العاملة دون استثناء خدمات متنوعة مثل: التأمين الصحي، الرعاية الاجتماعية، النشاطات الثقافية والترفيهية.

– نظام تقييم أداء الموارد البشرية: وضع مجموعة من القواعد والإجراءات والضوابط التي على أساسها يتمُّ تقييمُ أداء الموارد البشرية، من حيثُ الكفاءة والتميز في العمل، وبناء على نتائج هذا التقييم يُفَعَّل نظامُ المكافآت المالية المباشرة.

– تكوين لجنة للتطوير الوظيفي تتحمل مسئولية تطوير وتفعيل سياسات الموارد البشرية بما يعزز مشاعر الانتماء والولاء والرضاء الوظيفي وتخطيط ومتابعة برامج التطوير.

– ولضمان تحقيق أهداف إدارات التربية والتعليم يجب نشر وتعميم وتعزيز ثقافة العمل بأداء عال وأن يكون الموظفون على علم بالنتائج المستهدفة وبطريقة مساهمتهم فيها بشكل واضح، وأن يكون نظام التقدير والمكافأة مرتبطاً بالأداء وخاضعاً لمراجعةٍ منتظمة، بحيث يتم تكريم المساهمات ذات المستوى المتميز، وتتضمن أهم المبادرات في هذا المجال تحديد وتنظيم مؤشرات الأداء الرئيسة والأهداف والغايات

والمقاييس ضمن دورة تخطيط الأعمال، ووضع إطار لكيفية تحديد الكفاءات في الإدارات العامة للتربية والتعليم والمساعدة في تقييم مدى مناسبة الموظف لوظيفته، وتوضيح السلوكيات اللازمة للتوصل إلى تميز الخدمة وتحديد القادة المستقبليين وتنسيق نشاطات التدريب والتطوير، واستخدام نظام موحد لإدارة الأداء معزز بأدوات وإمكانات دعم متطورة، وتطوير حزمة مكافآت شاملة تتضمن التعويضات المالية الثابتة والمتغيرة بحيث تساهم هذه الحزمة في اجتذاب موظفين من ذوي الأداء المتميز والاحتفاظ بهم.

– ينبغي على الإدارات العامة للتربية والتعليم دعم البنية التحتية لتقنية المعلومات بما يكفل لها تحقيق الميزة التنافسية في تأدية العمل وذلك عن طريق:

– الاهتمام بتوفير أجهزة حاسب بقدر كاف يتلاءم مع احتياجات كل وحدة من الوحدات الإدارية ذات قدرات عالية من حيث السرعة والطاقة الاستيعابية.

– توفير مستلزمات البنية التحتية لأعمال الحاسب الآلي مثل التوصيلات السلكية، وموقع للإدارات العامة للتربية والتعليم على الإنترنت، والبرامج المستخدمة لمعالجة البيانات.

– توفير الكوادر البشرية المتخصصة في مجال البرمجة، والتشغيل، والتحليل، والمهندسين في مجال الحاسب الآلي.

– التخطيط لحوسبة أعمال إدارات التربية والتعليم بإنشاء نظام معلومات ضمن شبكة فرعية ترتبط بنظام المعلومات الوطني بمدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.

– هيكلة (تبويب) المعلومات، بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للعاملين والمستفيدين من الخدمة.

– توفير معلومات متكاملة تغطي كافة الاستعلامات تجاه المستفيدين، وخالية من الغموض ومفهومة للمستفيدين، وتتميز بالبساطة في الحصول عليها ومعالجتها، والمرونة للتغيرات في الظروف البيئية، ونمط التقنية السائدة في بيئة العمل، والموثوقية في الاعتماد عليها في تلبية احتياجات المستفيدين الضرورية.

– استبدال الهياكل التنظيمية الطويلة (تعدد المستويات والوحدات) بهياكل جديدة تميل إلى التفرطح، واعتماد مفهوم التمكين للموظفين كنمط تنظيمي يميل نحو اللامركزية.

– وضع تقسيمات إدارية (وحدات) لأقسام الإدارات العامة للتربية والتعليم محددة بخارطة تنظيمية معتمدة ومعلنة.

– تحديد مهام الوحدات في الإدارات العامة للتربية والتعليم بدقة ووضوح؛ منعاً للازدواجية. وارتباط مهام الوحدات المختلفة ببعضها في الإدارة العامة للتربية والتعليم وفيما بينها، والعلاقة الرأسية

والأفقية بين التقسيمات الإدارية للوحدات على مستوى الإدارات العامة للتربية والتعليم في المناطق، وتحديد الإجراءات المتعلقة بتقديم الخدمات في كل وحدة من الوحدات.

– هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل: ينبغي على وزارة التربية والتعليم إحداث تغييرات في إجراءات وأساليب العمل، وإعادة تقييم خطوات وإجراءات العمل بحيث يتم التخلص من كافة الخطوات والإجراءات التي لا تضيف قيمة للناتج النهائي لتقديم الخدمة وحصرها في الأمور ذات القيمة المضافة اختصاراً للوقت والجهد والتكلفة، والتقليل بقدر الإمكان من الوثائق ومتطلبات الحصول على الخدمة وتوفير الأدلة الإرشادية للحصول على الخدمة لكل المستفيدين على موقع الوزارة على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت) للاسترشاد بها في معرفة متطلبات الحصول على الخدمة، وتطوير وتحديث إجراءات العمل بما يتلاءم مع المستجدات في مجال الحكومة الإلكترونية، وتحديد إجراءات إنجاز وتقديم الخدمات ليسهل استخدامها من قِبل المستفيدين، وتصميم النماذج والسجلات والتقارير اللازمة لأداء الخدمة ووضعها على موقع الوزارة، وتصميم إجراءات تقديم الخدمات بشكل انسيابي للحد من الصعوبات التي تواجه المستفيدين.

– ميكنة الأعمال اليدوية عن طريق استخدام الحاسب الآلي في جمع وتخزين واسترجاع البيانات وملء ومعالجة الاستمارات والوثائق.

– متابعة العاملين وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة الموظفين والإحاطة بسلوكياتهم وبالصلاحيات الممنوحة لهم، وعقد دورات تدريبية للموظفين لتعزيز الولاء للوظيفة والمنظمة والوطن، وتحسين وسائل الرقابة الخارجية من خلال إيجاد وحدة إدارية خاصة لمتابعة أداء الموظفين.

**– الدراسات المستقبلية**

الدراسة الحالية تتضمن إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية؛ لذا تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

– أثر تطبيق إدارة الأداء على فاعلية العمل في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

– معوقات تطبيق إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم.

## الملحق رقم (١)

## استبانة الدراسة

**أولا: أرجو التكرم بتعبئة البيانات الأولية:**

١ – اسم الوظيفة :

٢ – اسم المدينة :

٣ – اسم الوحدة التي تشرف عليها :

٤ – المستوى التعليمي :

كلية متوسطة (  ) جامعة (  ) ماجستير (  )

٥ – نوع المؤهل الدراسي :

تربوي (  ) غير تربوي (  )

٦ – عدد سنوات الخبرة في مجال الوظيفة : (  )

٧ – الدورات التدريبية.

– هل سبق وأن أخذت دورة تدريبية في مجال إدارة الأداء :

نعم (  ) لا (  )

**ثانياً: أرجو الإجابة على عبارات الاستبانة بوضع إشارة (✓) في الخانة التي تراها مناسبة.**

إدارة الأداء في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية

| م | إدارة الأداء | مدى التوافر | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تتوافر بدرجة كبيرة جداً | تتوافر بدرجة كبيرة | تتوافر بدرجة متوسطة | تتوافر بدرجة ضعيفة | تتوافر بدرجة ضعيفة جداً |
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| | **أ – الإدارة الإستراتيجية:** | | | | | |
| ١ | تحديد الرسالة التي تسعى إلى تحقيقها في جمل واضحة تتضمن: الرؤيا الإستراتيجية، والقيم الأساسية، والقوى الدافعة. | | | | | |
| ٢ | تحويل الرؤية والرسالة الإستراتيجية إلى أهداف قابلة للقياس. | | | | | |
| ٣ | وضع رسالة وأهداف وخطط الإدارات العامة للتربية والتعليم في ضوء الأهداف العامة للدولة. | | | | | |

| م | إدارة الأداء | مدى التوافر | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تتوافر بدرجة كبيرة جداً | تتوافر بدرجة كبيرة | تتوافر بدرجة متوسطة | تتوافر بدرجة ضعيفة | تتوافر بدرجة ضعيفة جداً |
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٤ | مشاركة الأقسام في تحديد الرسالة والأهداف | | | | | |
| ٥ | تحديث الرسالة والأهداف بما يتلاءم مع المستجدات والتغييرات. | | | | | |
| ٦ | التأكيد على استيعاب العاملين لرسالة وأهداف إدارات التربية والعليم ورؤيتها بشكل متقارب. | | | | | |
| ٧ | الاعتماد على قواعد معلومات موثقة وحديثة في إعداد الخطط. | | | | | |
| ٨ | تحليل البيئة الخارجية (الاقتصادية، التقنية، الثقافية، الاجتماعية، والقوى التشريعية) المؤثرة على القرارات التنظيمية القصيرة والطويلة المدى بصفة مستمرة لاستغلال الفرص في التطوير والتغيير ومقاومة التهديدات. | | | | | |
| ٩ | تحليل البيئة الداخلية (الهيكل التنظيمي،الثقافة،الموارد) لمعرفة جوانب القوة والضعف لإصلاح مواطن الضعف في الأنظمة الإدارية والأداء، وإدخال أساليب العمل الحديثة التي تودي إلى تحقيق التميز. | | | | | |
| ١٠ | اختيار ما هو أفضل من البدائل استجابة للظروف التي تشكل بيئة ديناميكية | | | | | |
| ١١ | تحديد الآليات الإجرائية والموازنات المالية اللازمة لتنفيذ التصورات المستقبلية | | | | | |
| ١٢ | تحديد الخطوات الإجرائية لتنفيذ الخطط بأطر زمنية. | | | | | |
| ١٣ | توضيح معايير السلوك التي تتوقعها من الموظفين لتنفيذ الخطة. | | | | | |
| ١٤ | ترابط عناصر الخطة والرؤية والرسالة والأهداف والآليات. | | | | | |
| ١٥ | الالتزام بتطبيق الخطط التي وضعت في الواقع. | | | | | |
| ١٦ | متابعة تطبيق الخطة بانتظام للتحقق من الانجاز | | | | | |
| ١٧ | تقيم الأداء بمراجعة التحسينات الجديدة وتحديد الإجراءات التصحيحية على المدى الطويل. | | | | | |
| ١٨ | الحصول على استرجاع فوري وغير متحيز عن الأداء لمقارنة ما حدث فعلاً بالمخطط. | | | | | |
| ١٩ | وضع خطط قابلة للتحقق باستخدام الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف. | | | | | |
| **ب – إدارة الموارد المادية:** | | | | | | |
| ١ | الاستغلال الأمثل للموارد المتاحة لتنفيذ المهام مع المحافظة على جودة الخدمات. | | | | | |
| ٢ | وضع آلية لكشف التكلفة بالمبالغ والهدر للموارد المستخدمة. | | | | | |
| ٣ | تحليل النتائج ولإنجازات مقارنة بالموارد المالية المعتمدة. | | | | | |
| ٤ | آليات وخطط لرصد الموازنات. | | | | | |
| ٥ | نظام فعال لمراجعة الإنفاق المالي والاستفادة من نتائج المراجعة لتصحيح الانحرافات. | | | | | |

| م | إدارة الأداء | مدى التوافر | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تتوافر بدرجة كبيرة جداً | تتوافر بدرجة كبيرة | تتوافر بدرجة متوسطة | تتوافر بدرجة ضعيفة | تتوافر بدرجة ضعيفة جداً |
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٦ | تحديد معايير ومقاييس لضبط المصاريف وتطوير نظام الرقابة الداخلية. | | | | | |
| ٧ | وضع برامج لترشيد الإنفاق والحد منه على أن لا يكون على حساب الجودة. | | | | | |
| ٨ | وضع منهجية لتحديد احتياجات الإدارة من الموارد المالية. | | | | | |
| ٩ | إعداد تقارير سنوية عن المصروفات الجارية والرأسمالية يُمكن من الاستفادة منها وتعكس الانعكاسات المالية للمشروعات. | | | | | |
| ١٠ | الحرص على كفاءة نظم الموارد المالية المتعلقة بالموازنة والتدقيق. | | | | | |
| ١١ | بناء نظام معلومات مالية يوفر معلومات عن حجم المخصصات ومستوى الإنفاق منها وبما يدعم عمليات صنع القرار. | | | | | |
| ١٢ | ضبط عملية إدارة المخازن (العهد والموجودات) | | | | | |
| | **ج – إدارة الموارد البشرية:** | | | | | |
| ١ | وضع خطط مستقبلية لتحديد الاحتياجات الفعلية من العاملين. | | | | | |
| ٢ | استقطاب العاملين ذوي المعرفة والمهارات العملية التي تمكنهم من أداء أعمالهم بتميز. | | | | | |
| ٣ | وضع آليات لاختيار العاملين وفق شروط مرجعية معتمدة ومعايير موضوعية قائمة على الاستحقاق والجدارة والتصدي للمحسوبية والواسطة. | | | | | |
| ٤ | وضع توصيف لوظائف ومهام العاملين. | | | | | |
| ٥ | توضح للعاملين أساليب تأدية أعمالهم. | | | | | |
| ٦ | تحديد الإنتاجية المطلوبة من العاملين بوضوح. | | | | | |
| ٧ | تشجيع وتسريع التعليم وإعادة التعليم للعاملين. | | | | | |
| ٨ | تحديد الاحتياجات التدريبية والتطويرية للعاملين وفق منهجية علمية وموضوعية. | | | | | |
| ٩ | تمكن العاملين من التطور الوظيفي وفقاً لقدراتهم واستعدادهم للنمو ضمن الفرصة المتاحة. | | | | | |
| ١٠ | عقد دورات تدريبية بصفة مستمرة لإكساب العاملين المعرفة والمهارات اللازمة لأداء وظائفهم بتميز. | | | | | |
| ١١ | ربط المسار التدريبي بالمسار الوظيفي. | | | | | |
| ١٢ | توافر وحدة إدارية تعنى بالتطوير الوظيفي للعاملين. | | | | | |
| ١٣ | وضع آليات لنظام الترقيات يبنى على المبادرات المتميزة. | | | | | |
| ١٤ | تفويض صلاحيات للعاملين تتلاءم مع مسئولياتهم. | | | | | |
| ١٥ | التواصل والحوار مع العاملين. | | | | | |

| م | إدارة الأداء | مدى التوافر | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تتوافر بدرجة كبيرة جداً | تتوافر بدرجة كبيرة | تتوافر بدرجة متوسطة | تتوافر بدرجة ضعيفة | تتوافر بدرجة ضعيفة جداً |
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ١٦ | إطلاق الطاقات الكامنة لدى العاملين بتمكنهم من المشاركة الفاعلة. | | | | | |
| ١٧ | وضع نظام للأخذ بشكوى ومقترحات العاملين. | | | | | |
| ١٨ | وضع نظام لتحفيز العاملين. | | | | | |
| ١٩ | توضح للعاملين الأمور التي سيكافؤون عليها. | | | | | |
| ٢٠ | توفير التغذية الراجعة حول أداء العاملين وسلوكهم الوظيفي ونقاط القوة. | | | | | |
| ٢١ | إعطاء العاملين تقييماً واضحاً عن أدائهم. | | | | | |
| ٢٢ | توضح للعاملين عواقب الاستمرار بالأداء السيئ | | | | | |
| ٢٣ | تقيس مستوى الأداء الفعلي لإنتاج كل عامل. | | | | | |
| ٢٤ | الاستفادة من نتائج تقويم أداء العاملين. | | | | | |
| | **د – مبادرات الأداء المتميز:** | | | | | |
| ١ | إتاحة الفرصة للعاملين للعمل الجاد الذي يحقق التميز والتفوق. | | | | | |
| ٢ | دعم الأفكار الجديدة والتفكير فيما وراء المباشر وعكس الشائع. | | | | | |
| ٣ | مساندة العاملين على التنوع الفكري والبعد عن انحصار التفكير في حدود ثابتة لا يمكن الخروج منها. | | | | | |
| ٤ | الانفتاح العلمي على خبرات العالمية المتميزة. | | | | | |
| ٥ | تعزيز الحرية والاستقلال بالرأي. | | | | | |
| ٦ | توافر نظام فاعل لاستقبال اقتراحات العاملين مثل البريد الالكتروني. | | | | | |
| ٧ | حفز العاملين إلى السعي نحو تطبيق كل جديد في أداء أعمالهم. | | | | | |
| ٨ | الارتقاء بمستوى تقديم الخدمات بصفة مستمرة. | | | | | |
| ٩ | قبول الأعمال التي فيها تحد لقدرات العاملين | | | | | |
| ١٠ | تقبل أخطاء العاملين واعتبارها فرصاً للتعلم. | | | | | |
| ١١ | توافر نظام عادل لتحفيز العاملين على التميز. | | | | | |
| ١٢ | تقدير العاملين المتميزين | | | | | |
| ١٣ | تشجيع العمل بروح الفريق. | | | | | |
| ١٤ | إشاعة روح الود والعلاقات الإنسانية الإيجابية بين العاملين. | | | | | |
| ١٥ | قياس نتائج مبادرات الأداء المتميز والإعلان عنها لتحفيز روح التنافس بين العاملين لتقديم مبادرات متميزة. | | | | | |
| | **هـ – استخدام نظم وتقنيات المعلومات:** | | | | | |
| ١ | الاستخدام الأمثل للحاسب الآلي في التخطيط والرقابة والتحليل الإحصائي واتخاذ القرارات. | | | | | |
| ٢ | توافر قواعد بيانات متجددة بصفة مستمرة تدعم اتخاذ القرارات. | | | | | |
| ٣ | تحديث البرامج المستخدمة لاستيعاب المزيد من المعلومات | | | | | |

| م | إدارة الأداء | مدى التوافر | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تتوافر بدرجة كبيرة جداً | تتوافر بدرجة كبيرة | تتوافر بدرجة متوسطة | تتوافر بدرجة ضعيفة | تتوافر بدرجة ضعيفة جداً |
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| | والأعمال. | | | | | |
| ٤ | ميكنة الأعمال اليدوية عن طريق استخدام الحاسب الآلي في:الطباعة والكشوف وتخزين الوثائق والمستندات. | | | | | |
| ٥ | تقديم الخدمات للمستفيدين من خلال موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم على الشبكة الدولية للمعلومات (الإنترنت). | | | | | |
| ٦ | تبويب المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم (الانترنت) بطريقة تتيح سهولة البحث واسترجاع وتبادل المعلومات للعاملين والمستفيدين من الخدمة. | | | | | |
| ٧ | هيكلة المعلومات على موقع الإدارة العامة للتربية والتعليم (الانترنت)بطريقة موحدة ضمن مصنفات معلوماتية قابلة للتطوير. | | | | | |
| ٨ | توافر نظام معلومات يمكن المستفيدين من الاعتماد عليه في تلبية احتياجاتهم الضرورية بحيث يكون خالياً من الغموض والتخريب، ويتميز بالقدرة على التكيف مع ظروف التغيير | | | | | |
| ٩ | وجود سياسة لحماية المعلومات من التلف والتسرب والعبث. | | | | | |
| ١٠ | الربط بين قواعد بيانات الإدارة العامة للتربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم. | | | | | |
| ١١ | توافر الأجهزة والمستلزمات المساندة لأعمال الحاسب الآلي بما يتلاءم مع احتياجات مختلف الوحدات الإدارية. | | | | | |
| ١٢ | وضع برامج توعوية حول الثقافة المعلوماتية للعاملين. | | | | | |
| ١٣ | توافر فرص تدريبية للعاملين في مجال استخدام الحاسب الآلي والإنترنت. | | | | | |
| ١٤ | استخدام البريد الالكتروني كوسيلة اتصال لإرسال اللوائح والأنظمة والتعاميم. | | | | | |
| | **و- هندسة الإجراءات التنفيذية للعمل:** | | | | | |
| ١ | تصميم إجراءات العمل بما يضمن التخلص من الخطوات التي لا تضيف قيمة للنتائج النهائية لتقديم الخدمة. | | | | | |
| ٢ | تصميم إجراءات العمل بشكل انسيابي يضمن التخلص من البيروقراطية. | | | | | |
| ٣ | التقليل من الوثائق ومتطلبات الحصول على الخدمة لأن كثرتها قد تعيق العمل. | | | | | |
| ٤ | مرونة الإجراءات بما يسمح من إدخال ما يستجد من إجراءات دون تعقيد أو تأخير. | | | | | |
| ٥ | شمولية تحديد إجراءات العمل لجميع الأنشطة ومجالات العمل في كل إدارة. | | | | | |

| م | إدارة الأداء | مدى التوافر | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تتوافر بدرجة كبيرة جداً | تتوافر بدرجة كبيرة | تتوافر بدرجة متوسطة | تتوافر بدرجة ضعيفة | تتوافر بدرجة ضعيفة جداً |
| | | ٥ | ٤ | ٣ | ٢ | ١ |
| ٦ | توافر الأدلة الإرشادية عن إجراءات العمل وتطبيقاتها. | | | | | |
| ٧ | إبلاغ العاملين بالإجراءات المطلوبة لتنفيذ كل خدمة وتطبيقاتها. | | | | | |
| ٨ | توافر وحده إدارية متخصصة بمراجعة وتطوير إجراءات العمـــل في ضوء ما يستجد من تغييرات. | | | | | |
| ٩ | متابعة تطبيق العاملين لإجراءات العمل المطلوبة. | | | | | |
| **ز – نظام المساءلة والمحاسبية:** | | | | | | |
| ١ | تحديد نطاق المسئوليات والصلاحيات بشكل واضح للعاملين. | | | | | |
| ٢ | وضع أدلة للوصف الوظيفي والصلاحيات لكي يدرك العامل مجال تحرك نطاقه. | | | | | |
| ٣ | تعزيز الولاء للمنظمة والوطن من خلال معرفة احتياجات العـــاملين والعمل على تلبيتها. | | | | | |
| ٤ | الاستماع إلى شكوى العاملين. | | | | | |
| ٥ | إعطاء العاملين حق التظلم للإدارة أو إحدى الجهات القانونية. | | | | | |
| ٦ | وضع نظام شامل لمساءلة العاملين يتضمن مدى التزامهم بأداء مهام الوظيفة طبقا لما هو محدد سلفا، واتباع اللوائح والأنظمة، والالتـــزام بمعايير الجودة، والتجاوب مع المستفيدين. | | | | | |
| ٧ | توافر وحدة رقابية لزيادة الدور الرقابي على العاملين. | | | | | |
| ٨ | تحديد مهام الأجهزة الرقابية بوضوح. | | | | | |
| ٩ | استخدام أدوات موضعية ومناسبة لمساءلة العاملين. | | | | | |
| ١٠ | تطبيق مبدأ من أين لك هذا؟ | | | | | |
| ١١ | وضع وتنفيذ إستراتيجية عامة لمكافحة الفساد. | | | | | |
| ١٢ | الكشف عن مواطن الفساد وتوعية العاملين بأخطاره على التنميـــة بكافة مجالاتها. | | | | | |
| ١٣ | اعتبار مبدأ تأثيم الواسطة والمحسوبية التي تهضم حقوق المستفيدين. | | | | | |
| ١٤ | تطبيق النظام الشرعي لمحاربة الفساد بإصدار أحكام الإسلام بـــإقرار الذمة وقبول الهدايا وقبول الرشوة.. | | | | | |
| ١٥ | توعية العاملين بالالتزام بالقيم الدينية التي تدعو للفضيلة والالتـــزام بالأخلاق في جميع نواحي السلوك البشري. | | | | | |

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**أبو بكر، مصطفى محمود**. *التفكير الاستراتيجي وإعداد الخطة الإستراتيجية*. القاهرة: الدار الجامعية، ٢٠٠٠م.

**أبو مغايض، يحيى بن محمد**. *الحكومة الإلكترونية. ثورة على العمل الإداري التقليدي*. د.م: د.ن، ٢٠٠٤م.

**بليلة، مازن عبد الرزاق**. برنامج الملك عبد الله للأداء الحكومي المتميز. *صحيفة الوطن السعودية*، (السبت ٤ ربيع الثاني ١٤٢٨هـ، الموافق ٢١ أبريل)، العدد (٢٣٩٥)، (٢٠٠٧م)، ص ٧.

**تلمساني،عبد الله محمد علي**. *بين الرضا والتميز*. جدة: مطبعة المحمودية، ٢٠٠٣م.

**جامبل، بول وبلاكويل، جون**. *إدارة المعلومات*. ترجمة: تيب توب لخدمات التعريب والترجمة. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

**جونز، بام**. *إدارة الأداء*. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠٦م.

**جيمس سي كراج،جيمس كراج وجرانت وروبرت إم**. *الإدارة الإستراتيجية*. ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

**خبراء مركز الخبرات المهنية للإدارة (بميك)**. *الإدارة الإستراتيجية: المبادئ والأدوات*. القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة، ٢٠٠٤م.

**الدوري، زكريا مطلك**. *الإدارة الإستراتيجية: مفاهيم وعمليات وحالات دراسية*. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

**الديب، إبراهيم رمضان**. *دليل إدارة الموارد البشرية*. ط٢. مصر: مؤسسة أم القرى للترجمة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٧م.

**السلطان، فهد بن صالح**. *إعادة هندسة نظم العمل: النظرية والتطبيق*. الرياض: مطابع الخالد للأوفست، ٢٠٠١م.

_______________، *التحديات الإدارية في القرن الواحد والعشرين*. الرياض: مطابع الخالد للأوفست، ٢٠٠٤م.

**الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم**. *تقنية المعلومات والاتصال*. الرياض: دار ثقيف للنشر والتأليف، ٢٠٠٤م.

**شوارتز، أندوري إي**. *إدارة الأداء*. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠١م.

**العارف، ناديا**. *الإدارة الإستراتيجية: إدارة الألفية الثالثة*. الإسكندرية: الدار الجامعية، ٢٠٠٠م.

**عباس، محمد خليل**. *مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. الكويت: دار السيرة للطباعة والنشر، ٢٠٠٩م.

**العبود، فهد بن ناصر دهام**. *الحكومة الإلكترونية بين*

*التخطيط والتنفيذ*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، ٢٠٠٤م.

**عدس، عبد الرحمن**. *أساسيات البحث التربوي*. ط٢. عمان: دار الفرقان، ١٩٩٧م.

**القحطاني، محمد دليم**. *إدارة الموارد البشرية: نحو منهج استراتيجي متكامل*. الرياض: العبيكان للنشر، ٢٠٠٨م.

**كشواي، باري**. *إدارة الموارد البشرية*. ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق. ط٢. القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٦م.

**كناكري، قاسم**. *تدقيق إدارة الأداء: دليل تحليل وتطوير وتحسين عمليات إدارة الأداء وفرق العمل*. الإمارات العربية المتحدة: تيم بارو العالمية، ٢٠٠٨م.

**كيني، جوان**. *الموظف المتمكن: كيف تصبح الموظف المتمكن الذي تريد شركتك المحافظة عليه*. ترجمة: مركز التعريب والترجمة. بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٥م.

**المطيري، محمد عون**. *جائزة الملك عبد العزيز للجودة*. أمانة جائزة الملك عبد العزيز للجودة، في اليوم العربي للتقيس، ٢٠٠٦م.

**المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم**. *إحصائية بالقيادات الإدارية في الإدارات العامة للتربية والتعليم*. د.م: د.ن، ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

**الموسوي، سنان**. *إدارة الموارد البشرية: وتأثيرات العولمة عليها*. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م.

**هلال، محمد عبد الغني**. *مهارات إدارة الأداء: معايير وتطبيقات الجودة في الأداء*. ط٢. القاهرة: مركز تطوير الأداء والتنمية، ١٩٩٩م.

**هيل، جيني**. *إدارة الأداء*. ترجمة: خالد العامر. الإمارات العربية المتحدة: مؤسسة محمد بن راشد، ٢٠٠٨م.

## ثانياً:المراجع الأجنبية:

**Aguinis , Herman.** *Performance Management*. ed 2, USA: Prentice Hall , 2008.

**Bishop, Harold L& others.** «Creating an Effective Strategic Plan for the School District». *Journal of Instructional Psychology.* 32, (3), (2005) :197 – 204.

**Bonstingl, John Jay l.** «Strategic Planning During Tough Times». *Leadership*. 38, (3), (2009): 8 – 10.

**Brigham, Eugene F & Ehrhardt , Michael C.** *Financial Management*: Theory & Practice (with Thomson ONE – Business School Edition 1 – Year Printed Access Card) USA: Prentice Hall, 2007.

**Bryde, David J.& Wright, Gillian H.** «Project Management Priorities and the Link With Performance Management Systems». *Management Journal,* 38 , (4) , (2007): 5 – 11.

**Cokins , Gary.** *Performance Management: Integrating Strategy Execution Methodologies, Risk, and Analytics*. USA: Wiley and SAS Business Series , 2009.

**Crawford, Megan& Earley, Peter.** «Head teacher Performance Management: An Investigation of the Role of the External Adviser». *School Leadership and management,* 24, (4), (2004): 377 – 389.

**Daniels , Aubrey C.** *Performance Management: Changing Behavior that Drives Organizational Effectiveness*.ed 4 , USA,

*Finance Review*, 22, (2),(2006): 94 – 97.

**Kuchinke , K. Peter.** «Strengthening Ties Between Career – Technical Education and Human Resource Development». *Journal of Vocational Education Research*, 27, (2), (2002): 96 – 179.

**Lonabocker, Louise.** Performance Management: A New Approach. *College & University*, 76, (2),(2000): 17 – 22.

**Longenecker, Clinton O& Fink, Laurence S.** «Improving Management Performance in Rapidly Changing Organization» *S. Journal of Management Development*, 20, (1), (2001): 7 – 18.

**Loughman, Thomas P& others.** The Role of the Quality Enhancement Plan in Engendering a Culture of Assessment. *Assessment Update,* 20, (3),(2008): 3 – 5.

**Mestchian, Peyman & Cokins Gary** (2006) Risk – Based Performance Management Making It Work. *Business Credit,* 108, (5) , (2006): 28 – 30.

**Millar, Annie & others.** «Logic Models: A Systems Tool for Performance Management». *Evaluation and Program Planning*, 24, (1), (2001):73 – 81.

**Modell, Sven & others.** «A process (re)turn?: Path dependencies, institutions and performance management in Swedish central government». *Management Accounting Research*, 18,(4), (2007): 453 – 475.

**Mondy R. Wayne.** *Human Resource Management*. ed 11 , USA: Prentice Hall , 2009.

**Nair, Anand.** «Meta – analysis of the relationship between quality management practices and firm performance —implications for quality management theory development» t. *Journal of Operations Management,* 24, (5) ,(2006): 948 – 975.

**Noble Jeffrey J & Alpert Geoffrey P.** Levers Of Organization Design: How Managers Use Accountability Systems For Greater Performance And Commitment. *USA: Harvard Business School Press,* 2005.

**Oakes ,Kevin.** (2007) *Performance Management Lacks CONSISTENCY*. T+D, 61, (4), (2007): 3 – 50.

**Paladino , Bob.** *Five Key Principles of Corporate Performance Management*. USA: Wiley , 2007.

Performance Management Publications, 2004.

**Davis, Rogers.** «Choosing Performance Management: A Holistic Approach». *CUPA Journal,* 46, (2) ,(1995): 13 – 18.

**Dean , Joan.** *Implementing Performance Management* , USA: Taylor & Francis, 2007.

**Fitzgerald ,Tanya& others.** «Bureaucratic Control Professional Autonomy ? Performance Management in New Zealand School». *School Leadership & Management* , 23 , (1) ,(2003): 91 – 105

**Franzsen, K.** «A Critical Overview of Trends and Practices in Performance Management in the South African Higher Educational Environment». *South African Journal of Higher Education,* 17, (2), (2003):131 – 138.

**Gilley, Jerry W.** «Performance Management Applied at the Performer Level». *Performance Improvement Quarterly,* 13, (4), (2000): 87 – 105.

**Gleeson, Denis& Husbands, Chris.** «Modernizing Schooling Through Performance Management: A Critical Appraisal». *Journal of Education Policy,* 18, (5), (2003): 499 – 511.

**Haynes ,Gill & others.** «Performance Management for Teachers: Head teachers Perspectives». *School Leadership & Management*, 23 , (1) , (2003): 75.89.

**Hughes, Chris & Sohler, Cathy.** «Can Performance Management Work in Australian Universities»? *Higher Education*, 24, (1), (1992): 41 – 56.

**Isherwood, Mary & others.** «Performance Management Motivating and Developing Good Teachers? The Experiences of Teachers in a Small». *Special School Education*, 35, (1), (2007): 71 – 81.

**Ivancevich, John.** *Human Resource Management.* ed 11, USA: McGraw – Hill/Irwin , 2009.

**Jennings, Keith & Lomas, Laurie.** *«Implementing Performance Management for Head teachers in English Secondary Schools: A Case Study»* . Educational Management & Administration, 31, (4), (2003):83 – 369.

**Kohli , A. S. & Deb T.** *Performance Management*: Oxford Higher Education. USA: Oxford University Press ,2008.

**Kreklow ,Steven R.** «Performance Management and the Modern Budget Office». *Government*

**Taylor, James S & others.** Strategic Planning in U.S. Higher Education: Can it Succeed in Europe. *Planning for Higher Education,* 35, (2), (2007): 4 – 17.

**Webster ,Jack.** *gement An Untapped Opportunity*. Outsourced Logist , 1 (2), (2008):18 – 26.

**William Brenda T& Chance ,Shannon T.** *Assessing University Strategic Plans: A Tool for Consideration*. Educational Planning , 18, (1), (2009): 38 – 54.

**Wimbush, James C.** «Human resource management: Challenges for graduate education». *Business Horizons,* 51, (2),(2008): 4 – 151.

**Wingrove, Clinton.** «Facts and Fables of Performance Management in the 21st Century». *Performance Improvement*, 41, (9), (2002): 33 – 38.

**Zaffron Stev & Logan Dave.** *The Three Laws of Performance: Rewriting the Future of Your Organization and Your Life*. USA: Jossey – Bass, 2009.

**Perez Ray.** *Technology Applications in Education: A Learning View*. USA:LEA ,2009.

**Reeves, Jenny & others.** «Performance Management in Education: Improving Practice. British Educational Management Series». *Leadership & Management,* 12, (1), (2002): 150 – 155.

**Repinski, Marilyn & Bartsch, Maryjo.** «Managing the Performance in Performance Management». *Performance and Instruction*, 35, (1), (1996): 18 – 22.

**Rowley, Daniel James & Sherman ,Herbert.** «Implementing the Strategic Plan». *Planning for Higher Education,* 30, (4), (2002): 5 – 14.

**Storey, Anne.** «Performance Management in Schools: Could the Balanced Scorecard Help?». *School Leadership & Management,* 22, (3), (2002): 321 – 338.

**Strain, Michael.** «Some Ethical and Cultural Implications of the Leadership «Turn» in Education: On the Distinction between Performance and Performativity». *Educational management Administration & Leadership*, 37, (1) , (2009):67 – 84.

# Performance Management in General Administrations of Education in Kingdom of Saudi Arabia

**Sabriyah Muslim ALyahyawi**
*Associate professor, Department of planning and Educational Administration,*
*Faculty of Education and Human Sciences Taiba University*
*Madinah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 6565, Beer Othman 2691-42331*
*Email:* dr.smy@hotmail.com
(Received 15/11/1430H; accepted for publication 9/11/1431H.)

**Keywords:** Performance Management, Educationa, General Administrations.
**Abstract.** The Study aimed at determining the range of the availability of performance management standards in general administrations of education(male & female) in Kingdom of Saudi Arabia ,discovering the differences in administrative leaders viewpoints toward the of availability of performance management according to gender) and geographical location, discovering the relationship between performance management components and providing some recommendations that might help in fiying weakness positions and fulfilling competition.

The sample of the study consisted of all individuals of the population (280) male and female leaders in general administrations of education in: Riyadh, Madinah Monawwarah, Damam, Tabouk and Abha, (221) responded at percentage of (79%). The researcher adopted methodologies, the descriptive survey methodology and ethnographie: To achieve the objective of the study she developed tow tools. Were developed ,first a questionnaire about performance management the validity and stability were determined , the value of correlation co – efficient was (0.97) with statistical significance of (0.001). The second tool was an indirect observation by reviewing checking ,studying and analysis some documents related to performance management components. Collected data were analyzed by statistical procedures including frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, T – test, One–way analysis of variance and Pearson correlation Co – efficient. the documents findings were analyzed through inductional mode some findings were obtained in the light of the obtained findings. the researcher cited some recommendations that might help in application of performance management standards effectively and some suggestions for further studies.

# مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

**محمد بن مفلح الدوسري**

*أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة الملك سعود*

*الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٢٤٥٨ الرزمز ١١٤٥١*

*E-mail: dosarim@ksu.edu.sa*

(قدم للنشر في ١٥/١١/١٤٣٠هـ؛ وقبل للنشر في ٢٩/١١/١٤٣١هـ)

*هذا البحث مدعوم من مركز البحوث بكلية التربية بجامعة الملك سعود*

**الكلمات المفتاحية:** المرحلة المتوسطة، معرفة، الأهداف السلوكية، التربية الفنية ، مجالات الأهداف السلوكية.

**ملخص البحث.** لقد كان الهدف من هذه الدراسة هو تحديد مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها، وصياغتها ومجالاتها، ومستوياتها، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد كان عدد أفراد عينة الدراسة ١٦٠ معلما للتربية الفنية بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ضعيف بشكل عام وبنسبة ٥٠,٥٪، حيث افترضت الدراسة الحالية المستوى المقبول من المعرفة ٦٠٪ فأعلى، ولتحديد مدى معرفة أفراد عينة الدراسة بالأهداف السلوكية بشكل مفصل فقد تم توزيع الأسئلة في أداة الدراسة إلى عدة محاور كالتالي: مفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها، وصياغتها ومجالاتها، ومستويات الأهداف في كل مجال، وكل محور يشكل أحد الأسئلة الفرعية للدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بمفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها، ومعرفتهم بمستويات المجال الوجداني جيد وقد كانت النسب ٦٦,٥٪، و٨٤،٤٪. أما فيما يخص بقية المحاور فقد كان مستوى المعرفة لدى أفراد العينة ضعيف لم يتجاوز الـ٦٠٪. كما بينت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير الخبرة لصالح المعلمين ذوي الخبرة التدريسية من ١١ إلى ١٥ سنة على حساب المعلمين الذين تجاوزت خبرتهم ١٥ سنة، كما وضحت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية لصالح المعلمين الذين التحقوا بدورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية على حساب من لم يلتحق بأي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية. وأوصت الدراسة بضرورة زيادة التركيز في مقررات طرق التدريس بكليات التربية وكليات إعداد المعلمين على تدريس الأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وأساليب صياغتها وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الفنية، إضافة إلى التأكيد على أهمية تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة في الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية وتشجيعهم على الالتحاق بها.

**مقدمة**

تمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي حيث يعتمد عليها في تحديد العناصر الأخرى للمنهج من محتوى وخبرات تعليمية وتقويم. لذا فالأهداف هي نقطة البداية لتخطيط وتنفيذ النظم التعليمية وتحديد محتوى المناهج الدراسية وطرائق تدريسها وأساليب تقويمها.

وتختلف تسميات الأهداف في المجال التربوي تبعا لنوعيتها ومستوى عموميتها، فهناك الأهداف التربوية العامة التي تشترك جميع المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية في تحقيقها وتكون تلك الأهداف مشتقة من المفهوم السائد للتربية في مجتمع معين، ويشير سالم (١٤١٨هـ) إلى أن الأهداف التربوية العامة تحدد المنظومة التربوية في أي بلد ويتطلب تحقيقها فترات طويلة لأنها تعتمد على الأهداف الأقل عمومية.

ويشتق من الأهداف التربوية العامة أهدافا خاصة بكل مرحلة دراسية أو لمناهج دراسية معينة وتسمى بالأهداف التعليمية (زيتون، ١٩٩٥م)، ثم الأهداف السلوكية أو التدريسية التي تصف أداء المتعلم داخل حجرة الصف، وهي أهداف قريبة المدى تخدم الأهداف العامة للتربية وتسير في اتجاهها (سالم، ١٤١٨هـ).

تلعب الأهداف السلوكية دورا مهما في توجيه وتخطيط الدروس واختيار طرائق تدريسها ووسائلها واختيار الأنشطة التعليمية المناسبة التي سيقوم بها التلاميذ ومعرفة الإيجابيات والسلبيات للعملية التدريسية مما يساعد بالتالي على تقويمها، وقد أورد علماء التربية والمناهج عدة تعريفات للأهداف السلوكية تتفق في ما بينها على أن الأهداف السلوكية أهداف قريبة المدى تصف الأداء المتوقع للمتعلم نتيجة للخبرة أو التعلم.

وقد أكد العديد من التربويين على أهمية الأهداف بالنسبة للعملية التربوية وتحسينها حيث أكد تايلر (Tyler, 1949) على أن إدراك الأهداف المراد الوصول إليها عند تخطيط البرامج التربوية ضروري لتحسين تلك البرامج. كما أشار جرونلند (Gronlund, 1985) إلى أهمية الأهداف السلوكية في توجيه التدريس واختيار محتواه وطرائق تدريسه ووسائله التعليمية وكونها الأساس الذي من خلاله تعد أدوات التقويم المناسبة.

وقد أصبحت الأهداف السلوكية معروفة لدى التربويون وبدأ استخدامها بشكل واسع في التعليم بعد أن نشر روبرت ميجر كتابا بعنوان «*إعداد الأهداف التعليمية*» سنة ١٩٦٢، (Mager, 1962) حيث وضح طرقا تطبيقية لاستخدام الأهداف السلوكية في التدريس.

ثم ألفت بعد ذلك العديد من الكتب العلمية التي ناقشت الأهداف السلوكية من حيث تعريفها وتحديدها وصياغتها. كما بحثت العديد من الدراسات مدى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ومدى

استخدامها في تحضير الدروس وأوصت بضرورة تدريب المعلمين على الأهداف السلوكية وطرق صياغتها واستخدامها (آل الشيخ، ١٤١٥ هـ، والعريني، ١٤١٦هـ، والحربي، ١٤٢٠).

كما تناولت دراسات أخرى أثر استخدام الأهداف السلوكية في التدريس على نتائج الطلاب في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية (Snider, 1975) (محمد، ١٤٠٠هـ، السامرائي، ١٤٠٣هـ، الحضيف، ١٤١٥هـ، العامر، ١٤٢٢هـ).

وفي مجال التربية الفنية فقد وضح آيزنر (Eisner, 1972) في كتابه (*تعليم الرؤية الفنية*) أهمية الأهداف التربوية في مجال التربية الفنية، كما بحثت بعض المؤلفات طرقا لصياغة الأهداف التدريسية للتربية الفنية على شكل أهداف سلوكية كدراسة النجادى (١٤٢٢ هـ) وكتاب سعادة (٢٠٠١م) الذي أورد تطبيقات للأهداف السلوكية في مختلف المواد الدراسية ومن ضمنها مادة التربية الفنية. لكن لا توجد – على حد علم الباحث – دراسات بحثت مدى تطبيق الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية، لذا فالدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مستوى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

**مشكلة الدراسة**

لقد أكد علماء التربية ونتائج الدراسات العلمية على أهمية الأهداف السلوكية في التدريس، فهي التي تعطي المعلم فكرة واضحة عن المعارف والمهارات والاتجاهات المتوقع من التلميذ التمكن منها في نهاية الدرس، كما أنها تحدد للمعلم طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المناسبة للدرس. وقد أشار آيزنر (Eisner, 1972) إلى أهمية الأهداف التعليمية في مجال التربية الفنية من حيث إنها تعطي تصورا دقيقا لما يراد تحقيقه من خلال منهج التربية الفنية وتوقع ما سيتعلمه الطالب.

ونظرا لعدم توفر دراسات تبحث مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وطرق صياغتها ومستوياتها في مجال تدريس التربية الفنية، على حد علم الباحث الذي قام بالرجوع إلى مصادر المعلومات المتوفرة والبحث فيها، لذا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى تحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مما يساعد في تحديد جوانب الضعف – إن وجدت – في معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية مما قد يفيد المعنيين بالإشراف على تدريس التربية الفنية بتقديم الدعم اللازم لتقوية جوانب الضعف في هذا المجال.

و يمكن أن تفيد نتائج هذه الدراسة في تخطيط الدورات والبرامج التدريبية لمعلمي التربية الفنية بما يقوي معرفتهم وتطبيقهم للأهداف السلوكية في

تدريسهم، مما يسهم بالتالي في تحسين أدائهم التدريسي وجودة مخرجات تعليم التربية الفنية في المرحلة المتوسطة.

### أهداف الدراسة

تحاول هذه الدراسة تحقيق هدف رئيسي وهو تحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من حيث مفهوم تلك الأهداف، وصياغتها ومجالاتها، ومستوياتها، بالإضافة إلى التعرف على الفروق الإحصائية في متوسطات مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية تبعا للمتغيرات التالية: القطاع التعليمي، سنوات الخبرة، المؤهل التعليمي، الالتحاق بدورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

### أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي: ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية؟

٢ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها؟

٣ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية في مستويات المجال:

أ/ المعرفي.

ب/ الوجداني.

ج/ المهاري.

٤ – هل توجد فروق في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا للمتغيرات التالية:

أ/ القطاع التعليمي (حكومي أو أهلي).

ب/ سنوات الخبرة.

ج/ المؤهل التعليمي.

د/ الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

### أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الأهداف السلوكية ذاتها من حيث كونها موجها لتخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التدريسية، فبناء على الأهداف السلوكية للدرس يكون اختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم.

كما تظهر أهمية الدراسة في بحثها الأهداف السلوكية التي تلعب دورا مهما في تحقيق الأهداف

المنشودة من التدريس كما أثبتت ذلك الدراسات العلمية في مجال أثر الأهداف السلوكية على تحقيق نواتج التعلم (Snider, 1975) و(محمد، ١٤٠٠هـ، والعامر، ١٤٢٢هـ، والحضيف، ١٤١٥هـ).

ونظرا لعدم وجود دراسات بحثت مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، فيمكن لهذه الدراسة أن تسهم بتقديم توصيات تفيد في تحسين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية.

كما أن من المهم تدريب المعلمين وإقناعهم بأهمية الأهداف السلوكية قبل وأثناء الخدمة والمتابعة الجادة لهم (سرحان، ١٩٨٨م)، لذا فقد تفيد نتائج هذه الدراسة في إعطاء المختصين في إعداد وتدريب معلمي التربية الفنية فكرة عن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للأهداف السلوكية ليتسنى بعد ذلك تقويم جوانب الضعف – إن وجدت – مما يؤدي إلى تطوير وتحسين تدريس المادة في المرحلة المتوسطة.

## حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على مدارس البنين المتوسطة التابعة للقطاع الحكومي والأهلي ومعلمي مادة التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠ هـ، كما اقتصرت الدراسة على استخدام أداة الدراسة وهي استفتاء لقياس مدى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية.

## أدبيات الدراسة

### مفهوم الأهداف السلوكية

لقد ظهرت عدة تسميات للأهداف السلوكية في الأدبيات التربوية، حيث عرفت بالأهداف التعليمية والأهداف الإجرائية والأهداف القابلة للقياس. كما أورد علماء التربية عدة تعريفات للأهداف السلوكية في محاولة لتقديم وصف دقيق لها وتحديد ماهيتها.

فقد عرف ميجر (Mager, 1962) الأهداف السلوكية بأنها ما ينبغي أن يتعلمه التلميذ مع نهاية فترة تعليمية. أما جرونلند (Gronlund, 1985) فيرى أنها عبارات توضح أنواع الأداء السلوكي المتوقع من التلميذ القيام به بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة موضوع معين.

ويعرف بوفام (Popham, 1970) الهدف السلوكي بأنه التغيير المقصود إحداثه لدى المتعلم كنتيجة للتعليم، بينما يرى بلوم (Bloom, 1956) أن الأهداف السلوكية عبارة عن صياغات واضحة للتغييرات المتوقعة لدى التلاميذ نتيجة للخبرة التربوية، وقد عرفها بأنها أنواع السلوك المقصود الذي سيظهره الطالب خلال تعلمه.

كما عرفها سالم (١٤١٨هـ) على أنها عبارات تصف أداءً للمتعلم يمكن ملاحظته وقياسه في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية نتيجة للتعلم الحاصل

داخل حجرة الصف. والأهداف السلوكية عبارة عن توضيح أنواع النواتج التعلمية المتوقع أن يحدثها الدرس (قطامي، ٢٠٠٤م).

على الرغم من تنوع المصطلحات والتعريفات للأهداف السلوكية إلا أنها تتفق فيما بينها على أن الهدف السلوكي وصف لتغير متوقع في سلوك التلميذ نتيجة للتعلم.

**أهمية الأهداف السلوكية**

تشير قطامي (٢٠٠٤م، ص٦٦) إلى أن استخدام الأهداف السلوكية منشأه فرضية السلوكيين التي ترى أن «السلوك التعلمي الصفي سلوك معقد، وحتى يمكن فهمه فلابد من تحليله إلى أجزاء بسيطة جدا من أداءات (سلوكات) صغيرة يمكن تحديدها ويمكن ملاحظتها وقياسها وتقويمها بسهولة». كما تضيف قطامي مسوغا ثانيا لاستخدام الأهداف السلوكية يتمثل في أن السلوك التعلمي يتضمن سلسلة طويلة من الأداءات المتتابعة، فالأهداف السلوكية تساعد في تتبع وملاحظة سلوكات الطلبة وتعزيزها الفوري.

وتكمن أهمية الأهداف السلوكية في دورها في توجيه التدريس واختيار محتواه وطرائق تدريسه ووسائله التعليمية وكونها الأساس الذي من خلاله تعد أدوات التقويم المناسبة (Gronlund, 1985)، كما تساعد الأهداف السلوكية في تحديد المحتوى التعليمي وتنظيمه وترتيبه بطريقة تتفق واستعدادات المتعلم ودوافعه (الحيلة، ٢٠٠٢م).

ويشير سالم (١٤١٨هـ) إلى أن تحديد الأهداف السلوكية يساعد في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم استراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة لتحقيق نتائج التعلم المرغوبة، واختيار الوسائل التعليمية والأنشطة الصفية والغير صفية التي تناسب الأهداف التعليمية، والمساعدة في وصف السلوكيات ومستوى التعلم المتوقع لدى التلاميذ مما يساعد في تصميم المواقف التعليمية التي تحقق تلك السلوكيات المرغوبة.

كما تساعد الأهداف السلوكية على تقييم التعلم، حيث وضحت الزبيدي (٢٠٠٣م) أن أحد أسباب استخدام الأهداف في العملية التعليمية هو ارتباطها بعملية تقييم التعلم، فالمعلم لا يستطيع تحديد مدى استيعاب وفهم طلبته للمعلومات إلا باختبار مدى تحقق الهدف.

ويحدد كل من سعادة وإبراهيم (٢٠٠٤م) أهمية الأهداف السلوكية في تحقيقها للفوائد التالية:

١ – استخدامها كدليل للمعلم في عملية التخطيط للدرس.

٢ – جعل التعلم متوقعا لدى التلميذ مما يسهل عملية التعلم.

٣ – تساعد المعلم على تقييم التعلم.

٤ – العمل على تجزئة محتوى التعلم إلى أجزاء صغيرة يمكن تدريسها بفعالية.

٥ – تساعد في اختيار طرائق التدريس

والوسائل التعليمية المناسبة.

٦ – تساعد في تقويم العملية التعليمية التعلمية.

وتضيف قطامي (٢٠٠٤م) أسبابا أخرى تجعل استخدام الأهداف السلوكية في العملية التعليمية مهما، ومنها:

١ – كلما صيغت الأهداف التعليمية في صورة سلوكيات انتقل محور التركيز من المعلم والنشاط إلى المتعلم وسلوكه.

٢ – إن معرفة المتعلم لما يترتب عليه أداؤه في نهاية عملية التعليم تمكنه من توجيه جهوده وتركيز انتباهه على مكونات هذا الأداء فيكون بذلك قادرا على إنجازه.

٣ – إن الأهداف السلوكية تساعد المتعلم على اختبار ذاته وتوجيه جهوده الذاتية نحو تحقيقها.

٤ – تساعد الأهداف السلوكية المعلم على توزيع اهتمامه على مجالات الأهداف السلوكية الثلاثة (المعرفي والوجداني والمهاري).

٥ – تساعد الأهداف السلوكية المعلم على تحديد الزمن التدريسي اللازم لتنفيذ الوحدات التعليمية.

مما سبق يتضح أن صياغة النواتج التعليمية على شكل أهداف سلوكية يخدم العملية التعليمية من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم، إضافة إلى تسهيل تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية لدى المتعلم.

**صياغة الأهداف السلوكية**

تظهر أهمية صياغة الأهداف السلوكية بطريقة صحيحة في أنها تساعد المعلم على توفير المصادر لتحقيق الهدف لدى تلاميذه وتمده بالمعايير التي من خلالها يحكم على درجة إنجاز الهدف (شحاته، ٢٠٠١م).

يمكن تقسيم مهارة صياغة الهدف السلوكي إلى مهارات جزئية تسير وفق خطوات منظمة متتابعة كما يلي:

١ – تحديد سلوك المتعلم وصياغة هذا السلوك بطريقة واضحة ودقيقة وإجرائية ليكون هدفا قابلا للملاحظة والقياس والتقويم.

٢ – تحديد المحتوى المرجعي الذي يتضمنه الهدف والذي سيتفاعل معه المتعلم لتحقيق الهدف وتأديته في صورة سلوك.

٣ – تحديد مستوى الأداء المطلوب الذي يعبر عن تحقيق الهدف (قطامي، ٢٠٠٤م، ص ٨١).

وقد حدد الخليفة (١٩٩٦م) خمسة شروط يجب توافرها في الهدف السلوكي المصاغ بطريقة صحيحة وهي:

١ – أن يكون الهدف واضح المعنى قابلا للفهم.

٢ – أن يصف الهدف سلوك التلميذ وليس سلوك المعلم.

٣ – أن يصف الهدف ناتج التعلم وليس نشاط التعلم.

٤ – أن تقتصر عبارة الهدف على نتاج واحد للتعلم.

٥ – أن يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس.

ومما سبق يتضح أن الهدف السلوكي المصاغ بطريقة إجرائية صحيحة يجب أن يصف سلوك المتعلم بطريقة واضحة محددة ودقيقة قابلة للقياس.

**مجالات الأهداف السلوكية**

يرى التربويون أن أي خبرة تعليمية تقدم للطلبة في جو صفي منظم لا تعدو أن تكون أحد النواتج الثلاثة الآتية: نواتج معرفية تتضمن مفاهيم وحقائق ومعلومات، ونواتج نفس حركية تتضمن معارف ومهارات وعادات، ونواتج وجدانية تتضمن اتجاهات وقيما، والخبرات الصفية الشاملة هي الخبرات التي تتيح للطلبة تحقيق هذه النواتج (قطامي، ٢٠٠٤م).

وقد خرج بلوم وزملاؤه بفكرة تصنيف الأهداف إلى مجالات ومستويات في اجتماع فاحصي الكليات الذين حضروا ملتقى لرابطة علم النفس الأمريكية في بوسطن، حيث ظهر الاهتمام بتصنيف الأهداف التعليمية التربوية الذي شمل ثلاثة مجالات هي:

١ – المجال المعرفي (العقلي) The Cognitive Domain.

٢ – المجال الوجداني (القيم والاتجاهات والميول) The Effective Domain.

٣ – المجال المهاري (النفس حركي) The Psychomotor Domain.

(بلوم وزملاؤه، ١٩٨٥م).

«ويقوم التصنيف على افتراض أساسي وهو أن نواتج التعلم يمكن وصفها في صورة تغيرات معينة في سلوك التلاميذ، ويفيد هذا التقسيم المعلمين في صياغة أهدافهم في عبارات سلوكية» (جرونلند، د.ت، ص٤٩).

**أولا: مستويات المجال المعرفي (العقلي) لبلوم The Cognitive Domain:**

صنف بلوم الأهداف التعليمية في المجال المعرفي وقسمه إلى ستة مستويات متفاوتة في سهولتها وصعوبتها ومرتبة بشكل هرمي بحيث تشكل قاعدة الهرم المستويات السهلة وتزداد المستويات صعوبة كلما اقتربنا من قمة الهرم (سعادة، ٢٠٠١م). وتأتي المستويات المعرفية في المجال المعرفي كالتالي:

**١ – مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة Knowledge:** ويمثل أدنى مستويات المجال المعرفي حيث يطلب من المتعلم تذكر المعلومات أو الحقائق والمفاهيم التي تعلمها سابقا، ويتطلب ذلك استرجاع معلومات كثيرة تتدرج من الحقائق الدقيقة إلى التعميمات والنظريات الكاملة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يعدد، أن يذكر، أن يحدد، أن يسمي.

مثال لهدف في مستوى المعرفة في مادة التربية الفنية:

- أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما وضحها المعلم، وفي ثلاث دقائق على الأكثر.

**٢ – مستوى الفهم Comprehension** : ويعتبر من المستويات الدنيا في المجال المعرفي لتصنيف بلوم، حيث لا يتطلب من المتعلم غير القدرة على إدراك المعاني الخاصة بالمواضيع التي يدرسها والتعبير عنها بلغته الخاصة ومحاولة توظيفها في الحجرة الدراسية أو الحياة العامة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى ما يلي: أن يعلل، أن يترجم، أن يستنتج، أن يشتق.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الفهم في مادة التربية الفنية:

- أن يفسر الطالب إيجابية الاقتباس في الأعمال الفنية، بناء على شرح المعلم لهذه الظاهرة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٨٥٪.

**٣ – مستوى التطبيق Application** : ويعتبر مستوى التطبيق من المستويات الثلاثة الدنيا في هرم بلوم المعرفي، حيث يتطلب من المتعلم أن يعمل على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والقوانين التي درسها وفهمها في مواقف تعليمية جديدة سواء في حجرة الصف أو الحياة اليومية، ومن الأفعال السلوكية لمستوى التطبيق ما يلي: أن يطبق، أن يوظف، أن يستعمل، أن يطرح مثالاً.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التطبيق في مادة التربية الفنية:

- أن يعطي الطالب أربعة أمثلة من الفن الإسلامي.

**٤ – مستوى التحليل Analysis** : مستوى التحليل في المجال المعرفي من المستويات الثلاثة العليا، حيث يتطلب من المتعلم القيام بتجزئة المادة التعليمية إلى عناصر ثانوية أو فرعية وإدراك العلاقات بينها مما يساعد على فهم بنيتها والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التحليل ما يلي: أن يحلل، أن يقارن، أن يفرق، أن يوازن.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التحليل في مادة التربية الفنية:

- أن يحلل الطالب عناصر التكوين في العمل الفني، بالرجوع إلى المصادر ذات العلاقة، وفي صفحتين على الأكثر.

**٥ – مستوى التركيب Synthesis** : وهو أقرب مستويات المجال المعرفي إلى قمة الهرم بعد مستوى التقويم، حيث يتطلب من المتعلم وضع أجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب واحد أو مضمون جديد نابع من أفكار المتعلم الذاتية، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التركيب ما يلي: أن يركب، أن يؤلف، أن يربط، أن يخطط.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التركيب في مادة التربية الفنية:

- أن يربط الطالب بين الرسوم الفنية ومجالات الحياة المختلفة، وفي عشر دقائق على الأكثر.

**٦ – مستوى التقويم Evaluation** : ويأتي مستوى التقويم في قمة الهرم المعرفي ويتطلب من المتعلم إصدار حكم على قيمة المواد التعليمية وعلى الحوادث والأشخاص والمؤسسات والقوانين في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم ومعايير خارجية تتعلق بالهدف من التقويم، وقد يحدد المتعلم تلك المعايير بنفسه أو يقوم بتطويرها، كما قد تعطى له من جانب المعلم، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى التقويم ما يلي: أن يحكم على، أن يفند، أن يبدي رأيا، أن يدافع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التقويم في مادة التربية الفنية:

- أن يختار الطالب أفضل لوحة فنية من بين أربع لوحات معروضة أمامه، موضحا أسباب اختياره لها، وفي نصف صفحة على الأقل.

**ثانياً: مستويات المجال الوجداني لكراثول Affective Domain:**

اتبع كراثول طريقة تسلسلية في تصنيفه للمجال الوجداني الذي يمثل أحد أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها لدى المتعلمين حيث إنه لا قيمة للمعارف إذا لم تصاحب بمجموعة من القيم والاتجاهات التي تفيد المتعلم في حياته اليومية ومهنته العملية (سعادة، ٢٠٠١م)، وفي ما يلي مستويات المجال الوجداني:

**١ – الاستقبال Receiving** : ويطلب من المتعلم في هذا المستوى إبداء الرغبة والاهتمام بقضية ما أو موضوع معين أو مشكلة عامة أو حادثة بعينها، وتتدرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط بالأمور إلى الاهتمام والانتباه لما يجري من حوادث، ويكون دور المتعلم محدودا للغاية متمثلا في التهيؤ للمشاركة العاطفية، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستقبال ما يلي: أن يصغي، أن يهتم، أن يبدي اهتماما، أن يبدي الرغبة.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستقبال في مادة التربية الفنية:

- أن يبدي الطالب رغبة في رسم لوحة فنية عن معاناة المعاقين جسميا، في ضوء معرفته بجوانب تلك المعاناة، بحيث لا تقل عن أربعة جوانب.

**٢ – مستوى الاستجابة Responding** :
ويتعدى دور المتعلم في هذا المستوى من مجرد الرغبة في المشاركة في موضوع معين إلى المشاركة الفعلية في ذلك الموضوع فيحاول بذلك اتخاذ موقف حياله، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستجابة ما يلي: أن يشارك، أن يستجيب، أن يطلع، أن يتطوع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة في مادة التربية الفنية:

- أن يتطوع الطالب لعمل مجسم خشبي صغير يجسد روح التضامن بين أفراد المجتمع، بناء على معرفته بالجوانب الإيجابية لذلك التضامن.

**٣ – مستوى التقييم أو إعطاء القيمة Valuing :** وفي هذا المستوى يعطي الطالب قيمة لظاهرة معينة أو سلوك محدد أو موقف معين، ويتفاوت ذلك المستوى من التقبل البسيط للقيمة في مستوى الرغبة باتخاذ موقف معين كالرغبة في تطوير مهارة ما إلى مستوى أكثر تعقيدا يمثل التعهد والالتزام في مجال تطوير تلك المهارة، وتصنف أنواع السلوك في هذا المستوى كاتجاهات Attitudes أو معتقدات Beliefs أو تقديرات Appreciations، وتتمثل أهم الأفعال السلوكية المستخدمة في هذا المستوى في الآتي: أن يقيم، أن يقدر، أن يدعم، أن يثمن.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التقييم في مادة التربية الفنية:

- أن يثمن الطالب دور منظمة اليونسكو الدولية في نقل الفنون من مجتمع لآخر، وذلك عن طريق كتابة تقرير مختصر لا يزيد عن ثلاث صفحات.

**٤ – مستوى التنظيم Organization :** وفي هذا المستوى يتم تجميع العديد من القيم وحل بعض التناقضات الموجودة ليتم بعد ذلك بناء نظام داخلي متماسك للقيم، وتهتم الأهداف التعليمية في هذا المستوى بتعليم الفرد بدايات تطوير فلسفة الحياة بشكل عام مثل أن يعمل الفرد خطة تناسب قدراته ومعتقداته، ومن أمثلة الأفعال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن ينظم، أن يخطط، أن يرسم خطة.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التنظيم في مادة التربية الفنية:

- أن ينظم الطالب حوارا يتناول الأمور الجمالية التي تعمل التربية الفنية على دعمها، بدون مساعدة من أحد.

**٥ – مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة Characterization by a Value :** ويهتم هذا المستوى بتشكيل صفات الذات لدى المتعلم ليكون وحدة متميزة عن غيره بعد أن يتكون لديه نظام من القيم تحكم سلوكه لفترة طويلة، وتتضمن نواتج التعلم هنا مجموعة من الأنشطة مثل استخدام الأسلوب الموضوعي في حل المشكلات أو الاتصاف بعادات صحية سليمة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن يؤمن، أن يبرهن، أن يتصف.

مثال لهدف سلوكي في مستوى تشكيل الذات في مادة التربية الفنية:

- أن يعتز الطالب بالفن الإسلامي في الأندلس، عن طريق كتابة تقرير مختصر.

**ثالثاً: مستويات المجال المهاري الحركي لسمبسون Psychomotor Domain**

المجال المهاري يكمل المجالين المعرفي والوجداني لتربية المتعلم تربية شاملة، وقد استخدمت سيمبسون أسلوب التنظيم الهرمي نفسه الذي اعتمد عليه بلوم وكراثول في تصنيفهما للمجال المهاري فقسمته إلى سبعة مستويات هرمية يتم استعراضها كالآتي (سعادة، ٢٠٠١م):

**١ – الإدراك الحسي Perception :** ويمثل أقل المستويات تعقيداً، حيث يعتمد على استعمال الحواس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي، ويدرك المتعلم في هذا المستوى الأشياء التي تساعد في أداء المهارة الحركية، ومن أهم الأفعال السلوكية في هذا المستوى ما يلي: أن يختار، أن يحدد، أن يميز.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الإدراك الحسي في مادة التربية الفنية:

- أن يحدد الطالب الأدوات المطلوبة لعمل مجسم خشبي لحروفيات عربية، وبدون أخطاء.

**٢ – الميل والاستعداد Set :** ويشير إلى استعداد المتعلم للقيام بعمل ما استعدادا وميلا جسميا وعقلياً وعاطفيا، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لهذا المستوى ما يلي: أن يوضح الرغبة، أن يستعد، أن يرغب.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الميل والاستعداد في مادة التربية الفنية:

- أن يبدي الطالب استعدادا للمشاركة في معرض خاص بدعم المعاقين حركيا.

**٣ – الاستجابة الموجهة Guided Response :** ويهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة حيث يبدأ المتعلم بالقيام بالمهارة فعليا ويحكم المعلم على جودة المهارة في ضوء معايير مناسبة، ومن أمثلة الأفعال السلوكية لمستوى الاستجابة الموجهة ما يلي: أن يحاكي، أن يجرب، أن يحاول.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة الموجهة في مادة التربية الفنية:

- أن يحاكي الطالب الطريقة الصحيحة في مزج الألوان الأساسية، كما عرضها المعلم، وبدقة تامة.

**٤ – الآلية والتعويد Mechanism :** ويهتم هذا المستوى بتنفيذ العمل عندما تكون الاستجابات التي تم تعلمها اعتيادية بالنسبة للمتعلم، فيقوم المتعلم بالحركات الأدائية بدون تعب وبشكل آلي بعد أن كررها مرات عديدة، وتتمثل الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يتعود، أن يعتاد، أن يؤدي.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الآلية والتعويد في مادة التربية الفنية:

- أن يرسم الطالب وحدة زخرفية هندسية بيسر وسهولة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٨٠٪.

**٥ – الاستجابة الظاهرية المعقدة Complex Overt Response :** وفيه يتميز أداء المتعلم بالمهارة، وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وبأقل نسبة من الجهد، وتتميز نتاجات التعلم بالأنشطة الحركية المنسقة بدقة، ومن الأفعال السلوكية لهذا المستوى ما يأتي: أن ينسق، أن ينظم، أن يصنع.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة في مادة التربية الفنية:

- أن يرسم الطالب لوحة فنية لفلاح يعمل في حقل بعد قراءته لقصة كفاح الفلاح، وبدقة تصل إلى ٨٥٪ على الأقل.

**٦ – التكيف أو التعديل Adaption :** ويهتم بالمهارات المطورة بدرجة عالية جداً والتي من خلالها يستطيع الفرد أن يعدل أنماط الحركة لتناسب الحالات الخاصة بها، ويكون المتعلم في هذا المستوى قد وصل إلى مرحلة الحكم على الآخرين عند أدائهم لنفس المهارة، وتتمثل الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يعدل، أن يحكم، أن يتكيف، أن يغير.

مثال لهدف سلوكي في مستوى التكيف أو التعديل في مادة التربية الفنية:

- أن يحكم الطالب على طريقة التلوين المعروضة أمامه، في ضوء خبرته السابقة، وبدقة تامة.

**٧ – الأصالة والإبداع Origination :** ويتم فيه التركيز على أنماط جديدة من الحركات تناسب مشكلة خاصة وتكون نتاجات التعلم مبنية على مهارات متطورة، ومن الأمثلة على الأفعال السلوكية لهذا المستوى في ما يأتي: أن يركب، أن يعرض، أن يبتكر.

مثال لهدف سلوكي في مستوى الأصالة والإبداع في مادة التربية الفنية:

- أن يبتكر الطالب وسيلة دقيقة لصب قوالب الجبس.

**الدراسات السابقة**

أثبتت العديد من الدراسات أثر استخدام الأهداف السلوكية في التدريس على التحصيل الدراسي لدى التلاميذ في المجال المعرفي والوجداني والنفس حركي. حيث أشارت نتائج دراسة سنايدر (Snider, 1975) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مستويات الجانب المعرفي والوجداني لصالح المجموعة التجريبية المكونة من طلبة الصف الأول الثانوي الذين تم تدريسهم الشعر باستخدام الأهداف السلوكية.

وتناولت دراسة (محمد، ١٤٠٠هـ) أثر معرفة طلاب الصف المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الأحياء، حيث استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة الدراسة المكونة من طلاب وطالبات بالمرحلة المتوسطة بأربع مدارس، واتضح من نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي زودت بالأهداف السلوكية على الضابطة في نتائج الاختبار التحصيلي لمادة الأحياء، وقد عزت الباحثة ذلك التفوق إلى أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية ربما يؤدي إلى توجيههم نحو ما ينبغي تعلمه بالتمييز بين محتوى التعلم الوثيق الصلة بالمادة والمحتوى العرضي التوضيحي، وتضيف الباحثة إلى أن تفوق المجموعة التجريبية يعود إلى كون الأهداف السلوكية ساعدت في تنظيم الخبرات التعليمية المقدمة للتلاميذ مما أبعدهم عن التخبط والعشوائية في التعلم.

وأجرى السامرائي (١٤٠٣هـ) دراسة تجريبية هدفت إلى تحديد أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في المواد الاجتماعية، وقد كانت عينة الدراسة ١٤٤ طالبا لمادة التاريخ و١٤٢ طالبا لمادة الجغرافيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوقا في التحصيل لصالح المجموعتين التجريبيتين لمادة التاريخ والجغرافيا على نظيرتيهما الضابطتين في الاختبار التحصيلي الذي أجري بعد الانتهاء من المادة مباشرة وفي الاختبار التحصيلي الذي طبق بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ الاختبار الأول.

وفي دراسة أجرتها آل الشيخ (١٤١٣هـ) لتحديد مدى معرفة الأهداف السلوكية واستخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض تبين أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية واستخدامها في خطة الدرس لدى عينة الدراسة التي شملت ١٤٠ معلمة للغة العربية ضعيف ودون المستوى المقبول، وأرجعت الباحثة السبب في ذلك إلى ضعف الاهتمام بالأهداف السلوكية في مرحلة إعداد المعلمات في الكليات قبل الخدمة وقلة الدورات التدريبية المقدمة أثناء الخدمة في مجال الأهداف السلوكية.

كما أوضحت نتائج دراسة الحضيف (١٤١٥هـ) التي هدفت إلى دراسة أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ على مستوى تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في المجال المعرفي وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مستوى التحصيل المعرفي بمستوياته الستة لصالح المجموعة التجريبية المكونة من ٧٠ طالبة.

وأجرى العريني (١٤١٦هـ) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ٩٦ معلم تاريخ بالمرحلة المتوسطة، وأوضحت الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ضعيف بنسبة ٤٨٪ كما أن مستوى تضمين الأهداف السلوكية خطة الدرس لدى المعلمين ضعيف جدا بنسبة متدنية قدرها ٢٣٪.

وفي دراسة أجراها الحربي (١٤٢٠هـ) لتحديد مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس وتناولت ١٥٠ معلما تبين أن مستوى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية مقبول بنسبة ٦٠,٦٤٪، وأن مستوى تضمينهم الأهداف السلوكية في خطة الدرس ضعيف بنسبة ٣٦,٦٪، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام كليات المعلمين بالأهداف السلوكية في مقرر طرق التدريس العامة وطرق تدريس الرياضيات، كما أوصت بتكثيف الدورات التدريبية لمعلمي الرياضيات في مجالات الأهداف السلوكية.

كما أجرى الرشيد (١٤٢٠هـ) دراسة لتحديد مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية، حيث

وضحت الدراسة أن مستوى المعرفة العامة لمشرفي العلوم الشرعية بالأهداف السلوكية دون المستوى المقبول حيث بلغ (٦٠,٥٪) وأن مستوى مراعاة مشرفي العلوم الشرعية للأهداف السلوكية أثناء إشرافهم على معلمي المرحلة الثانوية تراوح بين الضعيف والمتوسط حيث بلغ نسبة (٤٥٪)، وقد أوصت الدراسة بإقامة دورات تدريبية لمشرفي العلوم الشرعية لتعريفهم بالأهداف السلوكية وتطوير قدراتهم لمراعاتها أثناء إشرافهم.

وأجرى الحميضي (١٤٢١هـ) دراسة حول معرفة مشرفي المواد الاجتماعية ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية حيث أشارت الدراسة إلى مستوى مقبول للمعرفة بالأهداف السلوكية لدى مشرفي المواد الاجتماعية بنسبة ٦٢٪، بينما كان مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى مديري المدارس ضعيفا بنسبة ٥٤٪.

كما أشارت دراسة تجريبية أجراها العامر (١٤٢٢هـ) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الجانب المعرفي والمهاري في مادة التربية البدنية لصالح المجموعة التجريبية المكونة من طلاب الصف السادس الابتدائي والذين تم استخدام الأهداف السلوكية في تدريسهم.

وباستعراض الدراسات السابقة يتضح مستوى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي المواد الدراسية المختلفة، كما تتضح أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية وتحسين تحصيل الطلاب وأدائهم في المواد الدراسية المختلفة التي تم عرضها، وقد جاءت الدراسات السابقة على ثلاثة أقسام:

١ – قسم من الدراسات اهتم بتحديد مستوى معرفة معلمين متخصصين في تدريس مواد تعليمية مختلفة بالأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس، ومن هذه الدراسات دراسة آل الشيخ والحربي والعريني.

٢ – قسم من الدراسات تناول مدى معرفة مشرفي المواد ومدراء المدارس بالأهداف السلوكية، ومن هذه الدراسات دراسة الحميضي والرشيد.

٣ – أما القسم الثالث من الدراسات السابقة فقد بين أهمية الأهداف السلوكية من حيث أثرها على تحصيل الطلاب وأدائهم، ويندرج تحت هذا القسم دراسة سنايدر والحضيف والسامرائي والعامر ومحمد.

## منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي الذي يعتمد على جمع المعلومات من جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم لوصف طبيعة ودرجة وجود الظاهرة المدروسة (العساف، ١٤١٦هـ). حيث قام الباحث بالاستطلاع الميداني لجمع المعلومات من معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض حول معرفتهم بالأهداف السلوكية من خلال إجابتهم على أسئلة أداة الدراسة (الاستفتاء).

وتم تحليل المعلومات التي توفرت حول عينة الدراسة لتحديد مدى معرفتهم بالأهداف السلوكية، وحيث إن المنهج الوصفي لا يقتصر على وصف الظواهر أو الواقع بل يتعدى ذلك إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم وتطوير الواقع (عبيدات، عدس، عبدالحق، ١٩٩٦م) فقد حاولت هذه الدراسة الاستفادة من النتائج المستفادة وما تم الوصول إليه من معلومات واستنتاجات للخروج بتوصيات تهدف إلى تحسين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية، كما تم الرجوع والاستناد على المصادر والمراجع العلمية والدراسات التي بحثت في مجال الأهداف السلوكية لإعداد الإطار النظري لهذه الدراسة.

## أداة الدراسة

عبارة عن استفتاء لقياس مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية قام الباحث ببنائها وإعدادها ومن ثم تحكيمها (ملحق ١). ويبحث الاستفتاء المعلومات الشخصية الخاصة للمشترك بالدراسة من حيث سنوات الخبرة والمؤهل التعليمي والدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية، بالإضافة إلى خمسة أجزاء تقيس مدى معرفة أفراد العينة بالأهداف السلوكية من خلال أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، وتفترض هذه الدراسة درجة ٦٠٪ فما فوق من الإجابات الصحيحة مستوى المعرفة المقبولة بالأهداف السلوكية.

### صدق وثبات أدوات الدراسة

بعد بناء الاستفتاء تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وبعد الاطلاع على الملاحظات فقد تم تعديل الاستفتاء بناءً على المقترحات التي وردت من المحكمين، كما تم تحليل ثبات الاستفتاء بواسطة معادلة الفا كرونباخ حيث أظهر التحليل درجة الثبات بمقدار ٠,٦٣ ويعد ثباتا مقبولا للأداة.

### الأساليب الإحصائية

١ – التكرارت والمتوسطات والانحرافات المعيارية.

٢ – معادلة الفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة.

٣ – اختبار (ت) (T – test) لحساب الدلالة الإحصائية للفروق.

٤ – اختبار التباين أحادي الاتجاه (One – way ANOVA) لحساب دلالة الفروق الإحصائية.

٥ – استخدام برنامج SPSS لتحليل البيانات.

## مجتمع وعينة الدراسة

يمثل جميع معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الرياض للفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٢٩/١٤٣٠هـ مجتمع الدراسة، وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع

البحث عن طريق إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض (بنين) حيث شملت عينة الدراسة جميع معلمي التربية الفنية الذين استجابوا لأداة الدراسة وبلغ عددهم ١٦٠ معلما.

**البيانات الشخصية لعينة الدراسة**

**الجدول رقم (١). توزيع عينة الدراسة حسب القطاع التعليمي.**

| القطاع التعليمي | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| معلمو التربية الفنية في مدارس حكومية | ٨٠ | ٥٠ |
| معلمو التربية الفنية في مدارس أهلية | ٤٣ | ٢٧ |
| غير محدد | ٣٧ | ٢٣ |
| **المجموع** | **١٦٠** | **١٠٠** |

يوضح الجدول رقم (١) عدد أفراد عينة الدراسة تبعا للقطاع التعليمي التابعة له المدرسة التي يعمل بها معلم التربية الفنية، حيث بلغت عينة الدراسة من معلمي التربية الفنية في المدارس الحكومية ٨٠ معلما، بينما كان عدد معلمي التربية الفنية في المدارس الأهلية المشاركين في هذه الدراسة ٤٣ معلما، بينما لم يحدد ٣٧ معلما القطاع التعليمي التي تتبع له مدارسهم.

**الجدول رقم (٢). توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي للمعلمين.**

| المؤهل | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| بكالوريوس التربية الفنية كليات التربية | ١٢٥ | ٧٨ |
| بكالوريوس التربية الفنية كليات المعلمين | ٢١ | ١٣ |
| أخرى | ١٣ | ٨ |
| لم يحدد | ١ | ١ |
| **المجموع** | **١٦٠** | **١٠٠** |

ويظهر في الجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب المؤهل التعليمي وجهة الحصول عليه، حيث شارك في هذه الدراسة ١٢٥ معلما يحملون شهادة بكالوريوس من كليات التربية و٢١ معلما يحملون شهادة البكالوريوس من كليات المعلمين و١٣ معلما يحملون دبلوما في التربية الفنية.

**الجدول رقم (٣). توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| من ١ — ٥ سنوات | ٥٠ | ٣١,٣ |
| من ٦ — ١٠ سنوات | ٢٤ | ١٥,٠ |
| من ١١ — ١٥ سنة | ٤٧ | ٢٩,٤ |
| أكثر من ١٥ سنة | ٣٩ | ٢٤,٤ |
| **المجموع** | **١٦٠** | **١٠٠** |

ويوضح الجدول رقم (٣) توزيع العينة حسب سنوات الخبرة في التدريس، حيث تراوحت سنوات الخبرة لدى ٥٠ معلما بين ١ و ٥ سنوات، ولدى ٢٤ معلما بين ٦ و ١٠ سنوات، ولدى ٤٧ معلما بين ١١ و١٥ سنة، بينما درس ٣٩ معلما لأكثر من ١٥ سنة.

**الجدول رقم (٤). توزيع عينة الدراسة حسب الالتحاق بدورة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.**

| الدورات التدريبية | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| المعلمون الذين حصلوا على دورة تدريبية أو أكثر في مجال الأهداف السلوكية | ٥٠ | ٣١,٣ |
| المعلمون الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية | ١٠٨ | ٦٧,٥ |
| لم يحدد | ٢ | ١,٣ |
| **المجموع** | **١٦٠** | **١٠٠** |

يوضح الجدول رقم (٤) مدى التحاق المعلمين بدورة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية، حيث اتضح أن ٥٠ معلما حصلوا على تدريب في مجال الأهداف السلوكية بينما لم يحصل ١٠٨ من المعلمين على أي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية.

**الجدول رقم (٥). عدد الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.**

| عدد الدورات | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| دورة تدريبية واحدة | ٣٥ | ٧٠ |
| دورتان تدريبيتان | ١٤ | ٢٨ |
| ثلاث دورات تدريبية | ١ | ٢ |
| **المجموع** | **٥٠** | **١٠٠** |

يشير الجدول رقم (٥) إلى عدد الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية التي حصل عليها المعلمون من أفراد العينة الذين أجابوا بأنهم حصلوا على دورات تدريبية، حيث حصل ٣٥ معلما على دورة تدريبية واحدة، وحصل ١٤ معلما على دورتين تدريبيتين، بينما حصل معلم واحد فقط على أكثر من دورتين.

**الجدول رقم (٦). كفاية الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.**

| عدد الدورات | التكرار | النسبة ٪ |
|---|---|---|
| كافية | ١٣ | ٨,١ |
| غير كافية | ٥٨ | ٣٦,٣ |
| لم يحدد | ٨٩ | ٥٥,٦ |
| **المجموع** | **١٦٠** | **١٠٠** |

ويوضح الجدول رقم (٦) رأي معلمي التربية الفنية حول كفاية ما قدم لهم من دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية حيث يرى ١٣ معلما أن الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية يعد كافيا، بينما يرى ٥٨ معلما أن الدورات التدريبية المقدمة في مجال الأهداف السلوكية غير كافية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد كان السؤال الرئيسي للدراسة: ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية؟

وقد استخدم الباحث اختبارا اختبارا من نوع الاختيار من متعدد لتحديد مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية، وقد شمل الاختبار ثلاثة محاور هي: المعرفة بمفهوم الأهداف السلوكية، وصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها، ومستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري. وقد افترضت هذه الدراسة الحد المقبول للمعرفة بالأهداف السلوكية بـ ٦٠٪ في مجموع المحاور لتحديد مستوى المعرفة العامة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة، وفي كل محور على حدة لتحديد مستوى المعرفة بالتحديد في كل مجال من مجالات الأهداف السلوكية، فإذا كانت الإجابات الصحيحة لأفراد العينة ٦٠٪ فما فوق فتعتبر معرفتهم بالأهداف السلوكية مقبولة وإن كانت أقل من تلك النسبة فتعتبر معرفتهم بالأهداف السلوكية ضعيفة.

**الجدول رقم (٧). إجابات أفراد العينة على محاور أداة الدراسة.**

| م | المحاور | الإجابة الصحيحة | | الإجابة الخاطئة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | |
| ١ | مفهوم الأهداف السلوكية (٦ أسئلة) | ٦٣٨ | ٦٦,٥ | ٣٢٢ | ٣٣,٥ | ٩٦٠ |
| ٢ | صياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها (١٠ أسئلة) | ٦٠٣ | ٤١,٩ | ٨٤٦ | ٥٨,١ | ١٤٤٠ |
| ٣ | مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي (٦ أسئلة) | ٤٧٧ | ٤٩,٧ | ٤٨٣ | ٥٠,٣ | ٩٦٠ |
| ٤ | مستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني (٥ أسئلة) | ٤٨٦ | ٦٠,٨ | ٣١٤ | ٣٩,٢ | ٨٠٠ |
| ٥ | مستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري (٧ أسئلة) | ٤٦٥ | ٤١,٥ | ٦٥٥ | ٥٨,٥ | ١١٢٠ |
| | **المجمـــــــــوع** | **٢٦٦٩** | **٥٠,٥** | **٢٦٢٠** | **٤٩,٥** | **٥٢٨٩** |

ويتضح في الجدول رقم (٧) مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية بشكل عام، وقد كانت نسبة الإجابات الصحيحة لأفراد العينة ٥٠,٥٪ ومجموع عدد الإجابات الصحيحة ٢٦٦٩ من المجموع الكلي لإجابات عينة الدراسة والتي كانت ٥٢٨٩ إجابة، بينما كان نسبة الإجابات الخاطئة ٤٩,٥٪ مشكلة ٢٦٢٠ إجابة من مجموع عدد الإجابات الكلي لأفراد العينة، وبذلك يتضح أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بالأهداف السلوكية ضعيفة حيث افترضت هذه الدراسة أن نسبة المعرفة الجيدة بالأهداف السلوكية هي ٦٠ ٪ أو أعلى.

ولتحديد مدى معرفة أفراد عينة الدراسة بالأهداف السلوكية بشكل مفصل فقد تم توزيع الأسئلة في أداة الدراسة إلى عدة محاور وكل محور يشكل أحد الأسئلة الفرعية للدراسة كما يلي:

**١ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية؟**

**الجدول رقم (٨). مدى المعرفة بمفهوم الأهداف السلوكية.**

| م | السؤال | الإجابة الصحيحة | | الإجابة الخاطئة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | |
| ١ | يمكن تعريف الأهداف السلوكية على أنها: | ٨٩ | ٥٥,٦ | ٧١ | ٤٤,٤ | ١٦٠ |
| ٢ | يصف الهدف السلوكي السلوك المتوقع لدى: | ١٢٤ | ٧٧,٥ | ٣٦ | ٢٢,٥ | ١٦٠ |
| ٣ | من شروط الهدف السلوكي الصحيح: | ١٠٢ | ٦٣,٨ | ٥٨ | ٣٦,٣ | ١٦٠ |
| ٤ | يجب أن تحتوي الأهداف السلوكية في درس التربية الفنية على: | ١٤٢ | ٨٨,٨ | ١٨ | ١١,٣ | ١٦٠ |
| ٥ | تساعد الأهداف السلوكية على: | ١٠٢ | ٦٣,٨ | ٥٨ | ٣٦,٣ | ١٦٠ |
| ٦ | الأهداف السلوكية تجعل نواتج التعلم المتوقعة واضحة لدى: | ٧٩ | ٤٩,٤ | ٨١ | ٥٠,٦ | ١٦٠ |
| | **المجمـــــــوع** | **٦٣٨** | **٦٦,٥** | **٣٢٢** | **٣٣,٥** | **٩٦٠** |

ويوضح الجدول رقم (٨) أن مستوى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمفهوم الأهداف السلوكية جيد حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة ٦٦,٥٪ بينما كانت نسبة الإجابات الخاطئة ٣٣,٥٪، وقد حددت الدراسة النسبة المقبولة للمعرفة الجيدة بـ ٦٠٪.

**٢ – ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها؟**

**الجدول رقم (٩). مدى المعرفة بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها.**

| م | السؤال | الإجابة الصحيحة | | الإجابة الخاطئة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | |
| ١ | (أن ينمي الطالب الحس الجمالي) هذا الهدف: | ٣٩ | ٢٤,٤ | ١٢١ | ٧٥,٦ | ١٦٠ |
| ٢ | (أن يعدد الطالب الألوان الأساسية والفرعية وعلاقة كل منهما بالآخر) هذا الهدف: | ١٧ | ١٠,٦ | ١٤٣ | ٨٩,٤ | ١٦٠ |
| ٣ | (أن يعرض المعلم طريقة صحيحة في استخدام فرشة الألوان الزيتية أمام الطلاب) هذا الهدف: | ٦٠ | ٣٧,٥ | ١٠٠ | ٦٢,٥ | ١٦٠ |
| ٤ | (أن يصنع الطالب آنية خزفية) هذا الهدف: | ١٣ | ٨,١ | ١٤٧ | ٩١,٩ | ١٦٠ |
| ٥ | (أن يكون لدى الطالب معرفة بأنواع الخطوط) هذا الهدف: | ٣٤ | ٢١,٣ | ١٢٦ | ٧٨,٨ | ١٦٠ |
| ٦ | (أن يعدد الطالب عنصرين من عناصر تصميم العمل الفني) هذا الهدف: | ١١٥ | ٧١,٩ | ٤٥ | ٢٨,١ | ١٦٠ |
| ٧ | (أن يشرح المعلم مفهوم التوازن في العمل الفني) هذا الهدف: | ٨٢ | ٥١,٣ | ٧٨ | ٤٨,٨ | ١٦٠ |
| ٨ | (أن يقص الطالب الورق الملون بدقة) هذا الهدف: | ١٥٠ | ٩٣,٨ | ١٠ | ٦,٣ | ١٦٠ |
| ٩ | (أن يتطوع الطالب للمشاركة في عمل لوحة زيتية تدعو إلى بر الوالدين، بناء على معرفته بحقوق الوالدين) هذا الهدف: | ٩٣ | ٥٨,١ | ٦٧ | ٤١,٩ | ١٦٠ |
| | **المجموع** | **٦٠٣** | **٤١,٩** | **٨٣٧** | **٥٨,١** | **١٤٤٠** |

ويوضح الجدول رقم (٩) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بصياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها الثلاثة (المعرفي، والوجداني، والمهاري) يعد ضعيفا بنسبة ٤١,٩٪، حيث إن النسبة المقبولة لمستوى المعرفة بصياغة الأهداف السلوكية في هذه الدراسة هي ٦٠٪، بينما بلغت نسبة الإجابات الخاطئة ٥٨,١٪.

**٣ – أ/ ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي؟**

**الجدول رقم (١٠). مدى المعرفة بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي.**

| م | السؤال | الإجابة الصحيحة | | الإجابة الخاطئة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | |
| ١ | (أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما أوضحها المعلم، وفي دقيقة واحدة على الأكثر) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى: | ٩٦ | ٦٠,٠ | ٦٤ | ٤٠,٠ | ١٦٠ |
| ٢ | (أن يعلل الطالب ضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في التخطيط المبدئي للعمل الفني) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى: | ٩٢ | ٥٧,٥ | ٦٨ | ٤٢,٥ | ١٦٠ |
| ٣ | (أن يحكم الطالب على مجسم خشبي، في ضوء قواعد بناء المجسمات، وبدقة لا تقل عن ٩٠٪) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى: | ٩٨ | ٦١,٣ | ٦٢ | ٣٨,٨ | ١٦٠ |
| ٤ | (أن يستخدم الطالب المصطلحات الفنية الصحيحة عند الحديث عن الأعمال الفنية التي تعرض أمامه، وبدقة تامة) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى: | ٦٧ | ٤١,٩ | ٩٣ | ٥٨,١ | ١٦٠ |
| ٥ | (أن يفرق الطالب بين خصائص الخط الكوفي والخط الفارسي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى: | ٨٧ | ٥٤,٤ | ٧٣ | ٤٥,٦ | ١٦٠ |
| ٦ | (أن يربط الطالب بين خصائص أقنعة فنية أفريقية بدائية تعرض أمامه ومبررات استخدامها في حياة المجتمع الأفريقي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى: | ٣٧ | ٢٣,١ | ١٢٣ | ٧٦,٩ | ١٦٠ |
| | **المجموع** | **٤٧٧** | **٤٩,٧** | **٤٨٣** | **٥٠,٣** | **٩٦٠** |

وتشير نسبة الإجابات الصحيحة في الجدول رقم (١٠) إلى ضعف معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، حيث كانت نسبة الإجابات الصحيحة ٤٩,٧٪ مقابل ما نسبته ٥٠,٣٪ من الإجابات الخاطئة لأفراد العينة، رغم أن مستوى أفراد العينة في معرفتهم بمستوى الحفظ كان ٦٠٪ والتقويم ٦١,٣٪ في المجال المعرفي مقبولا، وقد كانت أكثر الإجابات الخاطئة لأفراد العينة مركزة على السؤال السادس الذي يعرض هدفا سلوكيا في مستوى التركيب حيث كانت نسبة الإجابات الخاطئة على ذلك السؤال ٧٦,٩٪.

**٣ – ب/ ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني؟**

**الجدول رقم (١١). مدى المعرفة بمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني.**

| م | السؤال | الإجابة الصحيحة | | الإجابة الخاطئة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | |
| ١ | (أن يصغي الطالب إلى مقطع فيديو من محاضرة تدور حول مآسي الحروب، إذا ما عرض عليه) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى: | ٩٣ | ٥٨,١ | ٦٧ | ٤١,٩ | ١٦٠ |
| ٢ | (أن يشارك الطالب في عمل لوحة جدارية عن مآسي الإرهاب، في ضوء معلومات عن الآثار السلبية للإرهاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى: | ١٠١ | ٦٣,١ | ٥٩ | ٣٦,٩ | ١٦٠ |
| ٣ | (أن يثمن الطالب جهود معلم التربية الفنية في مدرسته، عن طريق الحديث الشفهي عن هذه الجهود، وفي ثلاث دقائق على الأكثر) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى: | ١٣٥ | ٨٤,٤ | ٢٥ | ١٥,٦ | ١٦٠ |
| ٤ | (أن يخطط الطالب لعمل فني جماعي يعبر عن حب الوطن، وذلك عن طريق إنجاز العمل الخاص به ضمن مجموعة تعاونية مكونة من ثلاثة طلاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى: | ٩٢ | ٥٧,٥ | ٦٨ | ٤٢,٥ | ١٦٠ |
| ٥ | (أن يحافظ الطالب على النظافة العامة من خلال اهتمامه بنظافة المرسم أثناء تنفيذ عمله الفني) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى: | ٦٥ | ٤٠,٦ | ٩٥ | ٥٩,٤ | ١٦٠ |
| | **المجموع** | **٤٨٦** | **٦٠,٨** | **٣١٤** | **٣٩,٢** | **٨٠٠** |

ويوضح الجدول رقم (١١) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني يعد مقبولا حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة ٦٠,٨٪ وكانت نسبة الإجابات الخاطئة لدى أفراد العينة في هذا المحور ٣٩,٢٪، وقد كانت أعلى نسبة للإجابات الصحيحة (٨٤,٤٪) على السؤال الثالث الذي يعرض هدفا سلوكيا في مستوى التقييم في المجال الوجداني، بينما حظي السؤال الخامس الذي يعرض هدفا سلوكيا في مستوى تشكيل الذات بأقل نسبة من الإجابات الصحيحة (٤٠,٦٪).

**٣ – ج/ ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري؟**

**الجدول رقم (١٢). مدى المعرفة بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري.**

| م | السؤال | الإجابة الصحيحة | | الإجابة الخاطئة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | |
| ١ | (أن يحدد الطالب الأدوات والمواد اللازمة لعمل إناء خزفي، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى: | ٤٤ | ٢٧,٥ | ١١٦ | ٧٢,٥ | ١٦٠ |
| ٢ | (أن يبدي الطالب الرغبة في المشاركة في مسابقة الرسم الخاصة بتصميم شعار لمدرسته، إذا أعلن المعلم ذلك) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى: | ٦٦ | ٤١,٣ | ٩٤ | ٥٨,٨ | ١٦٠ |
| ٣ | (أن يتبع الطالب المعلم في طريقة استخدام الفرشاة، بعد البيان العملي لاستخدام الفرشة، وبدقة متناهية) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى: | ٩١ | ٥٦,٦ | ٦٩ | ٤٣,١ | ١٦٠ |
| ٤ | (أن يرسم الطالب وحدة زخرفيه نباتية بيسر وسهولة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٩٥٪) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى: | ٤١ | ٢٥,٦ | ١١٩ | ٧٤,٤ | ١٦٠ |
| ٥ | (أن ينسق الطالب مجموعة من أشكال زخرفية هندسية ونباتية جاهزة بشكل فني جميل لينتج عملا فنيا متكاملا) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى: | ٤١ | ٢٥,٦ | ١١٩ | ٧٤,٤ | ١٦٠ |
| ٦ | (أن يعيد الطالب ترتيب اللوحات الفنية المعلقة في معرض المدرسة، في ضوء خبراته السابقة في تنظيم المعارض، وفي نصف ساعة على الأكثر) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى | ٦٠ | ٣٧,٥ | ١٠٠ | ٦٢,٥ | ١٦٠ |
| ٧ | (أن يصمم الطالب لوحة فنية جديدة تمزج بين أفكار المدرسة الفنية السريالية والتكعيبية، بالاعتماد على نفسه، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى: | ١٢٢ | ٧٦,٣ | ٣٨ | ٢٣,٨ | ١٦٠ |
| | **المجموع** | **٤٦٥** | **٤١,٥** | **٦٥٥** | **٥٨,٥** | **١١٢٠** |

ويوضح الجدول رقم (١٢) أن مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض بمستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري يعد ضعيفا حيث بلغت نسبة الإجابات الصحيحة ٤١,٥٪ وبلغت نسبة الإجابات الخاطئة ٥٨,٥٪.

**٤ – أ/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير القطاع التعليمي (حكومي أو أهلي)؟**

**الجدول رقم (١٣). اختبار (ت) لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة بناء على متغير القطاع التعليمي.**

| القطاع التعليمي | العدد | المتوسط | الفرق | قيمة ت | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معلمو التربية الفنية في مدارس حكومية | ٨٠ | ١٦,٥٦ | ٠,٠٤ | ٠,٠٥ – | ٠,٣٨ | غير دالة |
| معلمو التربية الفنية في مدارس أهلية | ٤٣ | ١٦,٦٠ | | | | |

وللإجابة على هذا السؤال ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية فقد تم استخدام اختبار (ت) المستقل الذي يشير في الجدول رقم (١٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لعينة الدراسة بناء على متغير القطاع التعليمي مع أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية في المدارس الأهلية يزيد قليلا عن معلمي المدارس الحكومية.

**٤ – ب/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير المؤهل التعليمي؟**

**الجدول رقم (١٤). تحليل التباين أحادي الاتجاه لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على متغير المؤهل التعليمي.**

| المؤهل | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢٨,٠٤ | ٢ | ١٤,٠٢ | ٠,٨٠ | ٠,٤٥ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٢٧٢٨,٢٢ | ١٥٦ | ١٧,٤٩ | | | |
| المجموع | ٢٧٥٦,٢٦ | ١٥٨ | | | | |

ولمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير المؤهل التعليمي فقد تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA) حيث يشير الجدول رقم (١٤) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥).

**٤ – ج/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير سنوات الخبرة؟**

**الجدول رقم (١٥). تحليل التباين أحادي الاتجاه لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على متغير سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢٠٦,١٦ | ٣ | ٦٨,٧٢ | ٤,١٥ | ٠,٠٠٧ | دالة |
| داخل المجموعات | ٢٥٨٢,٥٨ | ١٥٦ | ١٦,٥٦ | | | |
| المجموع | **٢٧٨٨,٧٤** | **١٥٨** | | | | |

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (One – Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير سنوات الخبرة حيث يوضح الجدول رقم (١٥) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية بناء على هذا المتغير. وباستخدام اختبار شفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية تبين أن الفروق الدالة إحصائيا كانت لصالح معلمي التربية الفنية الذين تتراوح خبرتهم بين ١١ و١٥ سنة على حساب معلمي التربية الفنية الذين تزيد سنوات خبرتهم عن ١٥ سنة.

**٤ – د/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية بناء على متغير الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية؟**

**الجدول رقم (١٦). اختبار (ت) لمستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى أفراد العينة بناء على الالتحاق بالدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية.**

| القطاع التعليمي | العدد | المتوسط | الفرق | قيمة ت | قيمة الدلالة | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون الذين حصلوا على دورة تدريبية أو أكثر في مجال الأهداف السلوكية | ٥٠ | ١٧,١٦ | ٠,٦٩ | ٠,٩٧ | ٠,٠١ | دالة |
| المعلمون الذين لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية | ١٠٨ | ١٦,٤٧ | | | | |

وقد تم استخدام اختبار (ت) المستقل لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالأهداف السلوكية تبعا لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية في الأهداف السلوكية، حيث يشير

الجدول رقم (١٦) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لعينة الدراسة بناء على متغير الالتحاق بدورات تدريبية في الأهداف السلوكية وقد تبين أن مستوى المعرفة بالأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية الذين التحقوا بدورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أعلى منه لدى معلمي التربية الفنية الذين لم يلتحقوا بدورات في ذلك المجال مما يشير إلى أهمية تكثيف الدورات التدريبية في مجال الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية ليتمكنوا من معرفتها واستخدامها بطريقة صحيحة في تدريسهم، لاسيما وأن نسبة كبيرة من أفراد العينة (٦٧,٥ ٪) لم يلتحقوا بأي دورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية بالإضافة إلى ما أشارت إليه الدراسة الحالية من ضعف في معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية.

## التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- زيادة التركيز في مقررات طرق التدريس بكليات التربية على تدريس الأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأهميتها وأساليب صياغتها وتطبيقاتها في تدريس مادة التربية الفنية.

٢- تقديم دورات تدريبية أثناء الخدمة في الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية وتشجيعهم على الالتحاق بها.

٣- توضيح أهمية الأهداف السلوكية لمعلمي التربية الفنية من قبل المشرفين التربويين أثناء الزيارات الميدانية.

٤- إصدار كتيبات إرشادية لمعلمي التربية الفنية عن مفهوم الأهداف السلوكية ومجالاتها وأمثلة تطبيقية لها في مجال التربية الفنية.

وبناء على نتائج الدراسة الحالية يقترح الباحث إجراء البحوث التالية:

١- دراسة مدى تضمين معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية في خطة الدرس.

٢- دراسة مدى معرفة معلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية بالأهداف السلوكية وتضمينهم لها في خطة الدرس.

٣- دراسة أثر الدورات التدريبية في الأهداف السلوكية على معرفة وتطبيق معلمي التربية الفنية للأهداف السلوكية في العملية التعليمية.

٤- دراسة اثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية على مدى تحقق الأهداف في المجال المعرفي والمهاري والوجداني لدى طلاب التربية الفنية.

## الملحق رقم (١)

## أداة الدراسة

**أولاً: معلومات عامة**

الرجاء وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها مناسبة:

■ **المدرسة التي تُدَرس بها**

□ حكومية.

□ أهلية.

■ **المؤهل العلمي**

□ بكالوريوس تربية فنية كلية التربية، جامعة (..............................).

□ بكالوريوس تربية فنية الكلية المتوسطة.

□ مؤهلات أخرى، (حدد................................................).

■ **عدد سنوات الخبرة في مجال تدريس التربية الفنية**

□ ١ – ٥ سنوات □ ٦ – سنوات١٠

□ ١٠ – ١٥ سنة □ أكثر من ١٥ سنة

■ **هل التحقت بدورة أو دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية؟**

□ نعم □ لا

■ **هل ترى أن الدورة/ الدورات التدريبية المقدمة في مجال الأهداف السلوكية كافية؟**

□ نعم

□ لا

**ثانياً: مفهوم الأهداف السلوكية وأهميتها:**

الرجاء وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تراها مناسبة (***اختر إجابة واحدة فقط**):

**١- يمكن تعريف الأهداف السلوكية على أنها:**

- ☐ الأهداف العامة لمادة التربية الفنية.
- ☐ ما يمكن تحقيقه من مخرجات تعليمية لدى المتعلم بعد نهاية الدرس.
- ☐ أهداف التربية في دولة ما.
- ☐ جميع ما سبق.

**٢- يصف الهدف السلوكي السلوك المتوقع لدى:**

- ☐ المعلم.
- ☐ المتعلم.
- ☐ المشرف التربوي.
- ☐ جميع ما سبق.

**٣- من شروط الهدف السلوكي الصحيح:**

- ☐ أن يصف سلوك المتعلم.
- ☐ الوضوح.
- ☐ إمكانية قياسه.
- ☐ جميع ما سبق.

**٤- يجب أن تحتوي الأهداف السلوكية في درس التربية الفنية على:**

- ☐ المجال المعرفي.
- ☐ المجال المهاري.
- ☐ المجال الوجداني.
- ☐ جميع ما سبق.

**٥- تساعد الأهداف السلوكية على:**

- ☐ تحديد أساليب وإجراءات التدريس المناسبة.
- ☐ اختيار أساليب التقويم المناسبة.
- ☐ اختيار الوسائل التعليمية المناسبة.
- ☐ جميع ما سبق.

**٦- الأهداف السلوكية تجعل نواتج التعلم المتوقعة واضحة:**

- □ للمعلم.
- □ للمتعلم.
- □ للمشرف التربوي.
- □ جميع ما سبق.

**ثالثاً: صياغة الأهداف السلوكية ومجالاتها:** (***اختر إجابة واحدة فقط**). إما «المجال الصحيح للهدف السلوكي» إذا كان مصاغا بطريقة صحيحة ، أو عبارة «خطأ في الصياغة» إذا كان الهدف يفتقر إلى أحد شروط الهدف السلوكي الجيد.

**١- (أن ينمي الطالب الحس الجمالي) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**٢- (أن يعدد الطالب الألوان الأساسية والفرعية وعلاقة كل منهما بالآخر) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**٣- (أن يعرض المعلم طريقة صحيحة في استخدام فرشة الألوان الزيتية أمام الطلاب) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**٤- (أن يصنع الطالب آنية خزفية) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**٥- (أن يكون لدى الطالب معرفة بأنواع الخطوط) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**٦- (أن يعدد الطالب عنصرين من عناصر تصميم العمل الفني) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**٧- (أن يشرح المعلم مفهوم التوازن في العمل الفني) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ فيه خطأ في الصياغة.

**٨- (أن يقص الطالب الورق الملون بدقة) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**٩- (أن يتطوع الطالب للمشاركة في عمل لوحة زيتية تدعو إلى بر الوالدين، بناء على معرفته بحقوق الوالدين) هذا الهدف:**

- □ سلوكي معرفي.
- □ سلوكي مهاري.
- □ سلوكي وجداني.
- □ خطأ في الصياغة.

**رابعاً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي:** (*اختر إجابة واحدة فقط).

**١ – (أن يسمي الطالب أنواع الزخارف، كما أوضحها المعلم، وفي دقيقة واحدة على الأكثر) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:**

- ☐ الفهم.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التحليل.

**٢ – (أن يعلل الطالب ضرورة اتباع الطريقة الصحيحة في التخطيط المبدئي للعمل الفني) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:**

- ☐ التركيب.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ الفهم.

**٣ – (أن يحكم الطالب على مجسم خشبي، في ضوء قواعد بناء المجسمات، وبدقة لا تقل عن ٩٠٪) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:**

- ☐ التطبيق.
- ☐ الفهم.
- ☐ التقويم.
- ☐ التحليل.

**٤ – (أن يستخدم الطالب المصطلحات الفنية الصحيحة عند الحديث عن الأعمال الفنية التي تعرض أمامه، وبدقة تامة) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:**

- ☐ التطبيق.
- ☐ الفهم.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التركيب.

**٥ – (أن يفرق الطالب بين خصائص الخط الكوفي والخط الفارسي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:**

- ☐ التحليل.
- ☐ التطبيق.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التركيب.

**٦ – (أن يربط الطالب بين خصائص أقنعة فنية أفريقية بدائية تعرض أمامه ومبررات استخدامها في حياة المجتمع الأفريقي) هذا هدف سلوكي معرفي في مستوى:**

- ☐ التقييم.
- ☐ التركيب.
- ☐ الحفظ.
- ☐ التحليل.

**خامساً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال الوجداني:** (*اختر إجابة واحدة فقط).

**١ – (أن يصغي الطالب إلى مقطع فيديو من محاضرة تدور حول مآسي الحروب، إذا ما عرض عليه) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:**

- ☐ التنظيم.
- ☐ الاستجابة.
- ☐ الاستقبال.
- ☐ تشكيل الذات أو الاتصاف بقيمة.

**٢ – (أن يشارك الطالب في عمل لوحة جدارية عن مآسي الإرهاب، في ضوء معلومات عن الآثار السلبية للإرهاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:**

- ☐ تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة.
- ☐ التنظيم.
- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ الاستجابة

**٣ – (أن يثمن الطالب جهود معلم التربية الفنية في مدرسته، عن طريق الحديث الشفهي عن هذه الجهود، وفي ثلاث دقائق على الأكثر) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:**

- ☐ الاستقبال.
- ☐ التنظيم.
- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ الاستجابة.

**٤ – (أن يخطط الطالب لعمل فني جماعي يعبر عن حب الوطن، وذلك عن طريق إنجاز العمل الخاص به ضمن مجموعة تعاونية مكونة من ثلاثة طلاب) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:**

- ☐ الاستقبال.
- ☐ التنظيم.
- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة.

**٥ – (أن يحافظ الطالب على النظافة العامة من خلال اهتمامه بنظافة المرسم أثناء تنفيذ عمله الفني) هذا هدف سلوكي وجداني في مستوى:**

- ☐ التقييم أو إعطاء القيمة.
- ☐ التنظيم.
- ☐ تشكيل الذات أو الاتصاف بقيمة.
- ☐ الاستجابة.

**سادساً: مستويات الأهداف السلوكية في المجال المهاري: (*اختر إجابة واحدة فقط).**

**١ – (أن يحدد الطالب الأدوات والمواد اللازمة لعمل إناء خزفي، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:**

- ☐ الإبداع.
- ☐ الإدراك الحسي .
- ☐ الميل أو الاستعداد.
- ☐ التكيف أو التعديل.

**٢ – (أن يبدي الطالب الرغبة في المشاركة في مسابقة الرسم الخاصة بتصميم شعار لمدرسته، إذا أعلن المعلم ذلك) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:**

- □ الإبداع.
- □ الاستجابة الظاهرية المعقدة.
- □ الإدراك الحسي.
- □ الميل أو الاستعداد.

**٣ – (أن يتبع الطالب الطريقة الصحيحة في استخدام الفرشاة، بعد مشاهدته البيان العملي لاستخدام الفرشاة) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:**

- □ الاستجابة الموجهة.
- □ الاستجابة الظاهرية المعقدة.
- □ الميل أو الاستعداد.
- □ الآلية أو التعويد.

**٤ – (أن يرسم الطالب وحدة زخرفية نباتية بيسر وسهولة، وبنسبة صواب لا تقل عن ٩٥٪) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:**

- □ الاستجابة الموجهة.
- □ الآلية أو التعويد.
- □ الميل أو الاستعداد.
- □ الإبداع.

**٥ – (أن ينسق الطالب مجموعة من أشكال زخرفية هندسية ونباتية جاهزة بشكل فني جميل لينتج عملا فنيا متكاملا) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:**

- □ الاستجابة الموجهة.
- □ التكيف أو التعديل.
- □ الميل أو الاستعداد.
- □ الاستجابة الظاهرية المعقدة.

**٦ – (أن يعيد الطالب ترتيب اللوحات الفنية المعلقة في معرض المدرسة، في ضوء خبراته السابقة في تنظيم المعارض، وفي نصف ساعة على الأكثر) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:**

- ☐ التكيف أو التعديل
- ☐ الميل أو الاستعداد.
- ☐ الاستجابة الظاهرية المعقدة
- ☐ الآلية أو التعويد

**٧ – (أن يصمم الطالب لوحة فنية جديدة تمزج بين أفكار المدرسة الفنية السريالية والتكعيبية، بالاعتماد على نفسه، وبدون أخطاء) هذا هدف سلوكي مهاري حركي في مستوى:**

- ☐ الاستجابة الظاهرية المعقدة
- ☐ الإبداع
- ☐ الميل أو الاستعداد
- ☐ التكيف أو التعديل

**انتهى الاستفتاء وشكراً على حسن تعاونكم.**

**الباحث**

**د. محمد بن مفلح الدوسري**

## المراجع العربية

**أولاً: المراجع العربية:**


**آل الشيخ، حصة**. *معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ.

**بلوم وزملاؤه**. *نظام تصنيف الأهداف التربوية، «المجال المعرفي»*. ترجمة: محمد الخوالدة، وصادق عودة. جدة: دار الشروق، ١٩٨٥م.

**جرونلند، نورمان**. *الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته*. ترجمة: أحمد كاظم. القاهرة: دار النهضة العربية، د.ت.

**الحربي، محمد صنت**. *مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

**الحضيف، صفاء**. *فاعلية استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج تعليمية مقصودة في المجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف بلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٥هـ.

**الحميضي، إبراهيم عبد الرحمن**. *معرفة مشرفي المواد الاجتماعية ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢١هـ.

**الحيلة، محمد محمود**. *مهارات التدريس الصفي*. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٢م.

**الخليفة، حسن جعفر**. *التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية*. الدار البيضاء: جامعة عمر المختار، ١٩٩٦م.

**الرشيد، خالد عبد الرحمن**. *مدى معرفة مشرفي العلوم الشرعية الأهداف السلوكية ومراعاتها أثناء إشرافهم في المرحلة الثانوية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٠هـ.

**الزبيدي، خولة فاضل**. *أساليب التعليم والتعلم الحديثة*. الرياض: مركز بحوث معهد الإدارة، ٢٠٠٣م.

**زيتون، حسن وزيتون، كمال**. *تصنيف الأهداف التدريسية*. الإسكندرية: دار المعارف، ١٩٩٥م.

**سالم، مهدي محمود**. *الأهداف السلوكية: تحديدها – مصادرها – صياغتها – تطبيقاتها*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٨هـ.

**السامرائي، طارق صالح**. *أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في المواد الاجتماعية*. رسالة دكتوراه، جامعة بغداد، ١٤٠٣هـ.

**سرحان، الدمرداش عبدالحميد**. *المناهج المعاصرة*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٨م.

**سعادة، جودت أحمد**. *صياغة الأهداف التربوية*

*التعليمية في جميع المواد الدراسية*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠١م.

**سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبدالله محمد**. *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

**شحاته، حسن**. *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ٢٠٠١م.

**العامر، إبراهيم**. *أثر استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية البدنية على التطوير المعرفي والنفسحركي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤٢٢هـ.

**عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبد الحق، كايد**. *البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ١٩٩٦م.

**العريني، عبدالعزيز**. *مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، ١٤١٦هـ.

**العساف، صالح حمد**. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٦هـ.

**قطامي، نايفة**. *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

**محمد، نجاة على**. *أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الأحياء*. رسالة ماجستير، جامعة بغداد، ١٤٠٠هـ.

**النجادى، عبدالعزيز راشد**. «نحو صياغة سلوكية لأهداف تدريس التربية الفنية». *مجلة التربية المعاصرة*. العدد (٣٥)، (١٩٩٥م)، ص ١٦٩ – ١٩٤.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

**Bloom, B.** *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain.* New York: Longman, 1956.

**Eisner, E.** *Educating artistic vision.* New York, New York: Macmillan Pub Co, 1972.

**Gronlund, N.** *Stating Objectives for Classroom Instruction.* New York, New York: Macmillan Pub Co, 1985.

**Popham, J. and Baker, E.** *Systematic Instruction. Englewood Cliffs, NJ*: Prentice Hall, 1970.

**Tyler, R. W.** *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: University of Chicago Press, 1949.

**Mager, R.** *Preparing instructional objectives.* Palo Alto, CA: Fearon Publishers, 1962.

**Snider, S.** «Cognitive and affective learning outcomes resulting from the use of behavioral objectives in teaching poetry». *Journal of Educational Research, 68* (9), 13,(1975).

# Riyadh Middle School Art Teachers' Knowledge of Behavioral Objectives

**Mohammad M. A. Aldosari**
*Associate Professor, Curriculum & Instruction Department*
*College of Education – King Saud University*
*Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 2458, Postal Code:11451*
*E-mail: dosarim@ksu.edu.sa*
(Received 15/11/1430H; accepted for publication 29/11/1431H.)

**Key Words:** Middle School – Knowledge – Behavioral Objectives – Art Education – Behavioral Objectives' Domains.
**Abstract.** The goal of this study was to identify the level of Riyadh art teachers' knowledge level of behavioral objectives in terms of their concept and importance, writing , domains, and the domains' levels. The descriptive analysis research methods was used in the study, since it fits the study's goals. The study sample was 160 art teachers in Riyadh educational districts in the second school semester of the year 2008 – 2009. The study's results revealed that the participants general knowledge of behavioral objectives was weak (50.5%), since the study hypothesized that the acceptable level of knowledge was at 60% and above. For having a specific knowledge of the participants' knowledge level of the behavioral objectives, the study's questions were divided into sections in the study's survey, such as, the behavioral objectives' concept and importance, writing , domains, and the domains' levels, each section represented one of the study's sub – questions. The results of the study revealed that the participants knowledge level of the behavioral objectives' concept and importance and their knowledge level of the affective domain were acceptable (66.5% and 84.4%), while the participants' knowledge levels of the rest of the sections were weak (below 60%). In addition, the study's results revealed significant differences in the participants' knowledge level of the behavioral objectives due to experience variable. The participants with teaching experience of 10 to 15 years had higher knowledge level mean that the participants whose experience was over 15 years. In addition the results indicated significant differences in the knowledge level due to the independent variable of having training workshops in behavioral objectives. The participants who had training showed a higher knowledge level of behavioral objectives than those who did not have training in behavioral objectives. The study recommended that teaching methods courses in colleges of education and colleges of teacher preparation emphasize on teaching behavioral objectives in terms of their concept, importance, writing , domains, and their domains' levels, as well as, their implementation in art education. Moreover, the study emphasized on the importance of providing training workshops in behavioral objectives for art teachers and encouraging them to participate in such training.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٨٧٣-٩٠٥، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

# فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة عقلية بسيطة ومتوسطة

**مصطفى نوري القمش**

*أستاذ التربية الخاصة المشارك ، كلّيّة الأميرة عالية الجامعية ، جامعة البلقاء التطبيقية*

*عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية ، ص.ب ٩٤١٧٢٣ الرمز ١١١٩٤ بريد الشميساني*

*E-mail: must_km1969@yahoo.com*

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١١/٢٩هـ ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٧/٢هـ)

**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي ، أساليب تدريس فعالة ، معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية.

**ملخص البحث:** هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان. وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي : «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟ كما هدفت الدراسة إلى التعرّف على «مدى اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المُعدّ في تنمية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين باختلاف كل من مؤهلهم العلمي ، وعدد سنوات الخبرة وللتفاعل بينهما». ولغايات إعداد هذا البرنامج فقد تمّ تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي عيّنة الدراسة في مجال أساليب التدريس الفعالة ، حيث تبيّن أن أكثر الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنها المعلمون ويحتاجون للتدرّب عليها مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة هي : أسلوب التلقين ، ثمّ تلاه أسلوب تحليل المهمّة ، تلاه أسلوب النمذجة ، ثمّ أسلوب التشكيل والذي جاء بالمرتبة الأخيرة. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي والذي يبحث بوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين في المجموعتين التجريبيّة والضابطة. فقد اتخذت الدراسة للبحث في هذه الفروق تصميم القياسات المتكرّرة بقياسين قبلي وبعدي ، حيث خضعت عيّنة الدراسة المكوّنة من (٤٠) معلماً ومعلمة والموزّعين على مجموعتين تجريبيّة وضابطة لقياسين أحدهما قبل التدريب والآخر بعد التدريب ، وتمّ القياس باستخدام أداة قياس على شكل دليل ملاحظة تكوّنت من (٣٥) كفاية مثلت أساليب التدريس الأربعة التي يحتاج معلمو الأطفال المعوقين فكرياً للتدرّب عليها من تطوير الباحث أُعدّت لهذا الغرض ، وقد جرى التأكّد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي. كما أشارت النتائج إلى عدم اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ لرفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة للمعلمين نتيجةً لاختلاف كل من مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة لديهم وللتفاعل بينهما.

## مقـــدمة

ينظر إلى عملية تدريب المعلمين في ظل التطوّر السريع للعلم والمعرفة بأنها قضية هامة جداً وتزداد أهمية التدريب إذا كان المعلم يتعامل مع أفراد مختلفين بشكل واضح في القدرات، كما أصبح يُنظر إلى تدريب المعلم على أنه عملية ذات وجهين وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة (Pre – service Training) وآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة (In – service Training) (القمش، ٢٠٠٧، ٤٢) وقد أظهرت الممارسات العملية أن تدريب المعلمين قبل الخدمة لم يعد كافياً لمواجهة المتطلبات المتزايدة للنظم التربوية الآخذة بالتوسع السريع، وهذا يتطلب أن يتلقّى المعلمون شكلاً من التدريب أو على الأقل أن يعطوا توجيهات ونصائح حول كيفية إدارة الصف وإقرار أو اتباع حلول عديدة لتأهيل مجموعة كبيرة من المعلمين غير المؤهلين في كثير من الأحيان الذين عينّوا دون رغبتهم في كثيرٍ من الأحيان (شوق وسعيد، ٢٠٠١). إن التطورات التي يشهدها مجال التربية الخاصة عموماً ومن ضمنها مجال تعليم الأطفال المعوقين فكرياً قد أدت إلى تطورات في طرق التدريب على التدريس.

ولقد أشار كل من (Eisenberger, Conti & Antonio, 2000) إلى أنه إذا أرادت إدارة التربية الخاصة الفعالة من مدرسيها أن يحصلوا على أداءات عالية من الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عليهم تشجيع المدرسين على تطبيق أساليب وطرق تدريسية جديدة، وتدريس أشكال من السلوك تؤدي إلى النمو في القدرات الفكرية وكذلك تطبيق أنشطة تعليمية تساعد على النجاح والتمكن من التعليم.

لذا اتجه العلماء للبحث عن طرق حديثة لعملية إعداد المعلمين وتدريبهم على تدريس التلاميذ من ذوي الاحتياجات الخاصة ومن ضمنهم – ذوو الإعاقات الفكرية – إذ إن اختلاف الأفراد في قدراتهم وإمكاناتهم يفرض الحاجة إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع هذه القدرات والاستعدادات، ويتطلب ذلك توظيف مهارات تدريسية كثيرة ومتنوعة، (Martin, 2003).

ويرى الباحث أن هناك اتجاهاً متزايداً في البحث عن الإستراتيجية التدريسية التي تنمّي من كفايات المعلمين وتزيد من تحصيل المتعلمين وتنمي اتجاهات إيجابية نحو المادة الدراسية، وبإجراء هذه الدراسة يلقي الباحث الضوء على مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

لذلك لجأ الباحث في هذه الدراسة إلى استخدام أسلوب الملاحظة المنظمة لتحديد الأساليب التدريسيّة التي يحتاج معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة إلى التدرِّب عليها أثناء الخدمة، وذلك بهدف التغلب على أوجه النقص في أدوات البحث الأخرى كالاستبيانات والمقابلة الشخصيّة.

**مشكلة الدراسة**

على الرغم من بعض الجهود المتواضعة التي بُذلت لتدريب معلمي التربية الخاصة بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص أثناء الخدمة في الأردن بين الفينة والأخرى، إلا أن هذه الجهود كثيراً ما كانت تصاب بنكسة لعدم تضمينها كفاية المعلمين من جهة ولافتقارها إلى الأسس العلميّة والحاجات الحقيقيّة للمعلمين من جهة أخرى، كذلك فإن قضيّة تحسين أساليب تدريس الأطفال المعوقين فكرياً وزيادة فاعليّة البرامج التربويّة الخاصّة المقدَّمة لهم لم تحظ بالاهتمام الذي تستحقه.

حيث – بحسب علم الباحث – لم تتوفر دراسات حاولت تصميم برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة وتقييم فاعليته.

ولما كانت برامج إعداد المعلمين تعنى أساساً بتدريب المعلمين المتدرِّبين قبل الخدمة أو أثناءها على مهارات إتقان شروط التعليم الفعّال وبالتالي فإن الكفايات التعليميّة ترتبط بهذه الشروط، كما ترتبط هذه الكفايات أيضاً بالأدوار المتغيّرة للمعلم، لذلك تسعى هذه الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة قائم على أساس هذه الأدوار المتغيّرة للمعلم والخصائص التي تتميّز بها برامج تدريب المعلمين القائمة على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة من أجل تحسين أدائهم في العمل.

**وعلى وجه التحديد فإن هذه الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:**

١ – ما الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟

٢ – هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟

٣ – هل تختلف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟

**أهمية الدراسة**

تبرز أهميّة هذه الدراسة في كونها:

١ – تعتبر من المحاولات الرائدة في مجال تدريب معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة القائمة على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة في البيئة الأردنيّة.

٢ – يمكن الاستفادة من هذه الدراسة من قبل المهتمين لغايات تحسين عمليّة التعلم لدى الطلاب ذوي الحاجات الخاصّة في الأردن بشكل عام، والطلاب المعوقين فكرياً بشكل خاص.

٣ – وقد يستفيد من نتائج هذه الدراسة معلم الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

وذلك من خلال تقويمه الذاتي لعمله وإتقانه لعدد أكبر من الكفايات التعليميّة اللازمة لتعليم هذه الفئة من ذوي الحاجات الخاصة.

**أهداف الدراسة**

هدفت الدراسة الحاليّة إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز/ مدارس الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان. وذلك بالتعرّف على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين فكرياً من خلال ما تقدّمه أدبيات التربية الخاصة ومن خلال ما قام به الباحث من ملاحظة مباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها المعلمون أثناء تواجدهم في غرفهم الصفيّة. ومن ثمّ تحديد أي من الكفايات التي لا يتقنها هؤلاء المعلمون ويحتاجون إلى التدريب عليها.

**مصطلحات الدراسة**

**– أساليب التدريس الفعالة:**

هي مجموعة السلوكيات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المعلم اكتسابها وإظهارها ليتمكن من خلالها القيام بمهماته بنجاح وبكفاءة بما يضمن له تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ويظهر في هذا الأداء السلوكي للمعلم الفعالية التي تتناسب مع الموقف التعليمي (Siedentop, 1991).

**– الإعاقة العقلية (Mental Retardation):**

هي إعاقة تتميز بقصور ملحوظ في القدرات الفكرية والسلوك التكيفي، معبرا عنه من خلال المهارات المعرفية والاجتماعية والتكيفية العملية، وتنشأ هذه الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة (AAIDD,2007).

**– الأطفال المعوقون إعاقة فكرية بسيطة:**

هم الأطفال المتواجدون في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية بسيطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٥٥ – ٧٠ درجة.

**– الأطفال المعوقون إعاقة فكرية متوسطة:**

هم الأطفال المتواجدون في مدارس / مراكز الإعاقة الفكرية والمشخصون تشخيصاً رسمياً بأنهم معوقون إعاقة فكرية متوسطة وتتراوح نسبة الذكاء لديهم ما بين ٤٠ – ٥٥ درجة.

**– مدارس / مراكز التربية الخاصة:**

هي الجهة التي تعنى بتدريب وتدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة حيث يطلق على بعضها في الأردن مسمى مدرسة وعلى بعضها الآخر مصطلح مركز.

**حدود الدراسة**

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١ – معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مراكز التربية الخاصة في مدينة عمان الحاصلين على تخصص التربية الخاصة فقط.

٢ – تم التركيز على ثمانية أساليب تدريسية وهي: التدريس المباشر، تحليل المهمة، النمذجة، التشكيل، تكييف التعليم، التلقين، التدريس متعدد الحواس، تدريس الأقران، نظراً لأهميتها في تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

**الإطار النظري للدراسة**

**أساليب التدريس الفعّالة للأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:**

من المعروف أن الإعاقة قد تحدّ من قدرة الطفل على التعلم من خلال طرق التدريس العاديّة ممّا يستوجب تزويده ببرامج تربويّة خاصّة تتضمّن توظيف وسائل تعليميّة وأدوات وأساليب مكيّفة ومعدّلة، هذا وقد أفاد كل من كيرك وجلاجر (Kirk & Gallagher) أن وجود الإعاقة لدى الفرد قد تفرض واحداً أو أكثر من الإجراءات التالية: تعديل محتوى التدريس، تغيير الأهداف التعليميّة، تغيير البيئة التعليميّة. وعلى الرغم من أن أساليب التدريس في التربية الخاصّة متنوّعة إلا أنهّا عموماً تستند إلى ما اتفق على تسميته بالمنحى التشخيصي العلاجي (Diagnostic – Prescriptive Approach)، ويتضمّن هذا النموذج تشخيص المشكلة ووضع خطّة لمعالجتها. وتحديداً فإن هذا المنحى يشمل اتباع الخطوات الأربع التالية: تقييم الطالب قبل البدء بالعمليّة التدريسيّة، التخطيط للتدريس، تنفيذ الخطّة التدريسيّة، تقييم فاعليّة التدريس. وبشكل عام يمكن تصنيف الأساليب التعليميّة المستندة إلى المنحى التشخيصي – العلاجي إلى نموذجين رئيسين هما: – نموذج تدريب العمليّات، ونموذج تدريب المهارات، ويُشار إليه أحياناً بنموذج التدريس المباشر أو نموذج تعديل السلوك، وفي هذا الصدد تقدّم البحوث العلمية أدلة قويّة على فاعليّة هذا الأسلوب (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٢).

**وفيما يلي عرض لأهمّ أساليب تدريس الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة الفعّالة كما يشير الأدب النظري والدراسات السابقة:**

**أوّلاً: أسلوب تحليل المهمّة (Task Analysis Procedure)**

ويقصد به: تحليل المهارة التي سيتعلمها الطفل المعاق عقليّاً إلى مهارات جزئيّة أبسط تكوّن فيما بينها المهارة الرئيسيّة، وترتب هذه الأجزاء في نظام متسلسل حتى نصل إلى المهارة المُراد تعلمها (Smith , 1992). ويعتبر أسلوب تحليل المهمّات من الأساليب التدريسية المناسبة للأطفال غير العاديين، حيث يعرّف بأنه ذلك الأسلوب الذي يعمل فيه المعلم على تحليل المهمّة

التعليميّة إلى عدد من مكوّناتها أو خطواتها بطريقة منظمة متتابعة، أو ما يسمّى بالمهمّات التعليميّة الفرعيّة حيث تحدّد نقطة البداية (المهمّة الفرعيّة الأولى) ثمّ تحدّد المهمّات الفرعيّة التالية حتى يتم تحقيق السلوك النهائي (الروسان، ٢٠٠١). ويُطلب من المعلم عند استخدام هذا الأسلوب في تدريس المهمّات التعليميّة أن يتبع الخطوات التالية:

١ – تحديد الهدف التعليمي.

٢ – تحديد السلوك المدخلي للمتعلم.

٣ – تحديد الخطوات (المهمّات) التعليميّة التي تقع بين السلوك المدخلي للمتعلم والهدف التعليمي (الهدف السلوكي) (القمش، ٢٠١١).

**ثانياً: أسلوب تشكيل السلوك (Shaping Behavior Procedure)**

التشكيل هو «تعزيز الاستجابات التي تقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي المُراد الوصول إليه، ويشتمل على الاقتراب خطوة فخطوة من السلوك المطلوب وذلك من خلال مساعدة المتعلم على الانتقال على نحو تتابعي من السلوك الذي يستطيع القيام به حالياً (السلوك المدخلي) إلى السلوك الذي يتوخّى تحقيقه (السلوك النهائي)» (الخطيب، ١٩٩٣). ويتكون من الخطوات التالية:

١ – تحديد السلوك النهائي.

٢ – تحديد السلوك المدخل للمتعلم.

٣ – تحديد المعزِّز القوي والمناسب.

٤ – تعزيز السلوك المدخلي حتى يحدث بشكل متكرّر.

٥ – تعزيز السلوك الذي يقترب تدريجيّاً من السلوك النهائي.

٦ – تعزيز السلوك النهائي كلما حدث.

٧ – تعزيز السلوك النهائي وفق جداول التعزيز المتغيّرة (الروسان، ٢٠٠١).

**ثالثاً: أسلوب التلقين (Prompting Procedure)**

يُعرّف أسلوب التلقين على أنه «ذلك الأسلوب الذي يتضمّن تقديم مثير تمييزي يحفز المتعلم على القيام بالاستجابة المطلوبة، خاصةً إذا اتبع التلقين بالمعزِّز المناسب في بداية عمليّة التعليم» (الروسان، ٢٠٠١). فالتلقين هو إجراء يشتمل على الاستخدام المؤقت لمثيرات تمييزيّة إضافيّة بهدف زيادة احتماليّة تأدية الفرد للسلوك المستهدف وذلك من أجل تمييزها عن المثيرات التمييزيّة المتوفرة أصلاً في البيئة، فالتلقين في الحقيقة هو حث الفرد على أن يسلك على نحو معيّن والتلميح له بأنه سيعزّز على ذلك السلوك (الخطيب، ٢٠٠٣) أما أنواع التلقين فهي:

١ – التلقين اللفظي.

٢ – التلقين الإيمائي.

٣ – التلقين الجسمي (الروسان، ٢٠٠١).

**رابعاً: أسلوب التدريس المباشر «التعليم الموجَّه» (Direct Instruction)**

«يُعتبر التعليم المباشر أسلوباً للتعليم الفردي

وذلك عندما يكون المربي بصدد تدريب مهارات أو سلوكيات أو مفاهيم محدّدة مثل تعليم العد من واحد إلى عشرة، أو ارتداء القميص أو التقاط الكرة أو متابعة مهمة ما لمدة خمس دقائق أو تسمية الألوان... الخ». ويتضمّن أسلوب التدريس المباشر خمسة إجراءات رئيسيّة هي:

١ – وضع الأهداف بطريقة سلوكيّة.

٢ – تحليل المهمّة المُراد تعليمها.

٣ – تحديد الإجراءات التعليميّة.

٤ – تحديد أساليب التقييم.

٥ – تحديد إجراءات التقييم (القمش، ٢٠١١).

**خامساً: النمذجة (Modeling)**

يوضّح كازدين (Kazdin) أسلوب النمذجة كأسلوب من أساليب تعديل السلوك على أنه: «إجراء يتضمّن تعلم استجابات جديدة عن طريق ملاحظة الأنموذج أو تقليده، وقد يحدث التعلم بدون أن تظهر على الفرد استجابات متعلمة فوريّة، وقد تحدث لاحقاً». لذا يهدف هذا الأسلوب إلى تعديل سلوك الأفراد وذلك من خلال مراقبة نماذج مرغوب فيها، إذ يعزّز سلوك الأفراد لاحقاً بعد تقليدهم لتلك النماذج السلوكيّة. ويتضمّن أسلوب النمذجة عدداً من الإجراءات وهي:

– السلوك الأنموذج: ويقصد بذلك توفير السلوك المرغوب فيه، والقيام به من قِبل نموذج مرغوب فيه لدى المتعلم، وخاصّة النماذج الحيّة أو المصوَّرة.

– مكانة الأنموذج: ويقصد بذلك توفير النموذج الذي يحظى بمكانة وقيمة اجتماعيّة لدى المتعلم، كالآباء والمعلمين.

– تحديد جنس الأنموذج: ويقصد بذلك جنس النموذج (ذكر أو أنثى).

– مكافأة الأنموذج: فالسلوك الصحيح الذي يقلده عن الأنموذج يجب أن يعزَّز إذ يعدّ التعزيز في هذه الحالة دافعاً حقيقيّاً إلى تقليد ذلك السلوك.

– الرغبة والقدرة على تقليد سلوك النموذج من قِبل المتعلم (Martin & Pear, 1998).

**سادساً: تعليم الأقران (Peer Tutoring)**

يُشير مارتيلا Martella , et. al (1995) إلى أن أسلوب تعليم الأقران هو فعّال جداً في تعليم الأطفال ذوي الإعاقات الشديدة لكل من المهارات الأكاديميّة والاجتماعيّة ومهارات التواصل، ويضيف أن هذا الأسلوب يزوِّد الطلبة ذوي الإعاقات الشديدة بالتدريس الفردي، ممّا يساعد على توفير الوقت بالنسبة لمعلم الصف ويساعده على إدارة صفه بشكل أفضل، حيث يشعر العديد من معلمي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بعدم وجود وقت كافٍ في اليوم الدراسي في تدريس الطلاب بالطريقة الفرديّة، ويجد هؤلاء المعلمون في أسلوب تعليم الأقران طريقة تمنح الوقت الكافي للمعلم ليقوم بعمليّة التدريب والتعليم. كذلك يُشير كل من بريسلي وهوجهس Presley and

Hughes (2000) إلى أن أسلوب تعليم الأقران يساعد المعلم للتأكّد من أن الطالب: يفهم المهمّة التعليميّة بطريقة بسيطة، يتعلم المهمّة التعليميّة بوقت مناسب (أي ليس بطيئاً وليس سريعاً جداً)، يسأل أسئلة حول المهمّة بحريّة دون أن يخجل عند سؤاله للمعلم أمام جميع طلاب الصف، لديه شخص واحد فقط يوضّح له فيما إذا كانت إجابته صحيحة أم لا، لديه شخص واحد فقط يساعده ويشجّعه لإنهاء المهمّة المكلف القيام بها (كوجل، ٢٠٠٣).

**سابعاً: إستراتيجية تدريب الحواس المتعدّدة (V.A.K.T)**

يقصد بهذه الإستراتيجية أن يقوم المعلم أو المدرِّب بالتركيز على حواس الطفل جميعها في تدريبه على المهارات أو تدريسه، مستعيناً بالوسائل التعليميّة المرتكزة على الحواس السمعيّة أو البصريّة أو... الخ. ويرتكز هذا الأسلوب على مبدأ أن الطفل سوف يكون أكثر قابليّة للتعلم عندما تستخدم أكثر من حاسة واحدة من حواسه في تعلمه. ويُعتبر أسلوب (فرنالد Ferland) المسمّى بأسلوب (VAKT) نموذجاً لهذه الإستراتيجية حيث (V) تمثل البصر (Visual) و(A) تمثل السمع (Auditory) و(K) تمثل الإحساس بالحركة (Kinesthetic) و(T) تمثل السمع اللمس (Tactual). في الخطوة الأولى من هذا الأسلوب يحكي الطفل قصة للمدرِّس ثمّ يقوم المدرِّس بكتابة كلمات هذه القصة على السبورة ويطلب من الطفل أن ينظر إلى الكلمات (البصر)، ثمّ يستمع إلى المدرِّس عندما يقرأ هذه الكلمات (السمع) ثمّ يقوم الطفل بقراءتها (النطق)، وأخيراً يقوم بكتابتها (اللمس والإحساس بالحركة) (القمش، ٢٠١١).

**ثامناً: تكييف التعليم (Learning Adaptaion)**

تتطلب طبيعة المشكلة التي يعاني منها بعض الأطفال المعوّقين تكييف الأساليب التدريسيّة لتتلاءم مع طبيعة الفرد المعوّق، كذلك تصميم وسائل وأدوات تعليميّة خاصّة أو تكييف وتعديل الوسائل التعليميّة التقليديّة. ويُشير (الخطيب والحديدي، ٢٠٠٢) إلى أن تكييف التعليم يشمل الجوانب الأساسيّة التالية: تعديل الحصص لتلبي حاجات الأطفال، تعديل معدل السرعة في تقديم المحتوى الدراسي، توفير التعليم الإضافي، مراجعة المعلومات. ومن الأدوات والوسائل التي قد تلزم تلك المخصّصة للأطفال الذين لا يستطيعون الكتابة باليد؛ لأن ضعفهم الحركي يمنعهم من حمل أدوات الكتابة، كذلك بعض الأطفال يظهرون حركات لاإراديّة غير منتظمة وهم بحاجة إلى أدوات خاصة لتثبيت الأوراق، كما يحتاج بعض الأطفال إلى أدوات معدّلة لتأدية مهارات العناية بالذات، وثمّة أطفال معوقون يحتاجون إلى أدوات مكيّفة للتواصل مع الآخرين بطرق بديلة.

## الدراسات السابقة

يمكن تحديد الدراسات ذات العلاقة بموضوع

الدراسة الحاليّة ضمن الخطوط العريضة التالية:

**أولاً: الدراسات التي أُجريت حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:**

اهتمّت الدراسة التي أجراها أحمد (١٩٩٠) والتي اعتمدت على منهج التحليل النظري «والتي هدفت إلى إلقاء الضوء على بعض جوانب برنامج إعداد معلم التربية الخاصّة ومكوّناته في الوطن العربي وذلك من خلال مناقشة العديد من القضايا الأساسيّة منها الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين. وقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بهذا الجانب إلى ضرورة احتواء البرامج التدريبية على الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة، وكذلك ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصّة بما فيهم معلم الأطفال المعوقين فكرياً إلى فترات تدريب عمليّة قبل الخدمة وأثناءها.

كما قام ستيواريت Stewart (1991) بدراسة هدفت من خلال استخدام نموذج تقييم الحاجات التدريبيّة أثناء الخدمة إلى تحديد الاحتياجات التدريبيّة اللازمة للأفراد الذين يقدّمون خدمات تربويّة مباشرة للأطفال المعاقين عقليّاً اعتماداً على توافر كفاياتهم كمتخصّصين.حيث طلب منهم أن يقدّموا كتابيّاً كفايات الأداء المتوفرة لديهم بحسب المستوى الوطني المحدّد في ولاية جورجيا الأمريكيّة، كما طُلب من مشرفيهم أن يقيّموا مستوى المهارة لدى هؤلاء المختصّين في تقديم الخدمات التربويّة المباشرة للأطفال المعاقين عقليّاً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة أن تتضمن خطة التدريب كفايات في جوانب نمو وتطوّر الطفل، والمشاركة الأسريّة، والتقييم، ومهارات البرامج الفرعية، والخبرات المتصلة بتطوير مهنيّة المختصّين في مجال أساليب التدريس الفعّالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة قام بها كل من ردلي وبويهلر Ridely and Buehler (1992) والتي هدفت إلى التعرّف على الكفايات الضروريّة واللازم توفرها لتقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة، كان من نتائج الدراسة أن أكّدت على (١١) بُعداً سلوكياً ككفايات مهمّة في إجراء تقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة، حيث كانت كفاية الأساليب التعليميّة المستخدمة من أهم الكفايات الواجب تدريب معلمي التربية الخاصة عليها، ومن ضمنهم معلمو الأطفال المعوقين فكرياً.

وفي دراسة أخرى قامت بها روبرتس Roberts (1995) على (١٢١) معلماً للتربية الخاصّة في ولاية تينسي الأمريكيّة، بهدف استقصاء وتحديد الكفايات التي يحتاجها معلمو التربية الخاصّة للوصول إلى نوعيّة جيّدة من البرامج التربويّة الخاصّة بمعلمي متعدّدي الإعاقة من المعاقين عقليّاً وسمعيّاً، أكّدت النتائج على أن معلمي متعدّدي الإعاقة قدّروا عالياً المساقات الدراسيّة التي تركّز على مجالات من الكفاية وهي كفايات أساليب التدريس، وكفايات التخطيط،

وكفايات التقييم، وكفايات الخبرة أو التدريب العملي. وقد تمّ التوصل إلى برنامج أكاديمي مقترح لإعداد معلمين جديرين للتعامل مع متعدّدي الإعاقة من المعاقين عقليّاً وسمعيّاً، يركّز على تفصيل الجوانب السابقة.

أما الدراسة التحليليّة التي قام بها كل من هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill, Jatzen and Bargerhuff (1999) والتي هدفت إلى تحديد الكفايات التي يحتاجها المعلمون العاملون في البيئات التعليميّة الشاملة والتي تحوي طلبة من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة كما يُظهرها الأدب التربوي المتعلق بهذا الجانب. فقد خلصت الدراسة إلى أن الكفاية الأكثر أهميّة لدى المعلمين هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة، كما تمثلت أبرز الكفايات لدى المعلمين في جوانب التعامل بمرونة والمعرفة بالطلبة.

وأخيراً فقد أجرى كل من الصمادي والنهار (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تقييم مدى إتقان معلمي فصول التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة (ن = ٩٦) لمهارات التدريس الفعّال ومدى اختلاف مستوى إتقان هذه المهارات بحسب الجنس والمؤهل والخبرة في التعليم. شملت إجراءات الدراسة ملاحظة أفراد العيّنة أثناء تدريسهم لفصول التربية الخاصّة إذ قام الملاحظون بتقييم مهاراتهم التدريسيّة وفق أداة أُعدّت لهذا الغرض. أظهرت النتائج أن المهارات العامّة المتعلقة بالتخطيط والتدريس والتقييم متوافرة بشكل جيّد وإن ظهر أن إتقان التعليم للمهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس تفوق إتقانهم لمهارات التخطيط والتقييم. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إتقان المعلمات لكل الكفايات (التخطيط، تنفيذ التدريس والتقييم) أعلى بدلالة إحصائيّة من مستوى إتقان المعلمين لها كما أن الحاصلين على درجة البكالوريوس يتقنون هذه الكفايات بمستوى أفضل من الحاصلين على الدبلوم المتوسط. وأخيراً فقد ظهر أن المعلمين والمعلمات من مستويات الخبرة التي تزيد عن سبع سنوات يمتلكون مهارات التدريس بمستوى أفضل من نظرائهم الذين تقل خبرتهم التعليميّة عن سبع سنوات فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائيّة على بعدي التخطيط والتقييم أو الدرجة الكليّة تعزى لاختلاف مستوى الخبرة.

**ثانياً: الدراسات التي بحثت الحاجة إلى الأساليب التدريسية التي احتوى عليها البرنامج التدريبي ومدى فاعليتها:**

في دراسة أجراها بيلينجسلي Billingsley (1992) هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للمعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة الطويلة للأطفال المعوّقين إعاقة فكرية والأطفال المضطربين انفعاليّاً والأطفال ذوي صعوبات التعلم لتفعيل تدريسهم، كما هدفت إلى إقرار فروق التدريب الذي يحتاجونه.

ولقياس ذلك تمّ تطوير قائمة تضمّنت (٨٠)

فقرة توزّعت على سبعة مجالات هي: (استراتيجيّات التدريس، واستراتيجيّات علاج سلوكيّة، وبناء البرنامج التربوي الفردي، والدمج والتعاون، والمنهاج، والتقييم والتشخيص، وقضايا التعديل والملاءمة) وتلخّصت النتائج فيما يلي: أكّد جميع المعلمين على أهميّة فقرات القائمة واتصالها بكفاياتهم في العمل، وقدّر معلمو الأطفال المعوقين فكرياً الحاجة للتدريب على أساليب التدريس الخاصّة بطلابهم من حث وتشكيل وتحليل مهمة أكثر ممّا قدّرها معلمو الأطفال ذوو صعوبات التعلم.

كما حاول عبد الكريم (١٩٩٤) في دراسته التجريبيّة تقييم فعاليّة برنامج تدريبي خاص في استخدام بعض أساليب تعديل السلوك في تدريس الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية متوسطة بعض المهارات الاجتماعيّة، حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٢) طالباً وطالبةً تراوحت أعمارهم بين (٦ – ٩) سنوات، وقد تضمّن البرنامج الذي استغرق تطبيقه أربعة شهور استخدام أسلوب التلقين لإكساب الطلاب المهارات الاجتماعيّة التي هدفت إليها الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي استطاعوا اكتساب المهارات الاجتماعيّة المطلوبة وتعميمها.

كذلك أجرت جريسات (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرّف على الفروق في تحمّل السلوكات غير التكيفية بين معلمات التربية الخاصّة الفعّالات والمعلمات غير الفعّالات وإلى تعرّف استراتيجيّات تعاملهن مع هذه السلوكات. تكوّنت عيّنة الدراسة من (١٣٢) معلمة من معلمات التربية الخاصّة تمّ اختيارهن بطريقة عشوائيّة، وتمّ تقسيم المعلمات إلى ثلاث فئات حسب مقياس الفاعليّة كما يلي: المعلمات الفعّالات، المعلمات المتوسطات الفاعليّة، المعلمات غير الفعّالات. ولقياس مستوى تحمّل السلوكات غير التكيفيّة تمّ تطوير أداة تضمّنت (٤٧) فقرة لثمانية أنماط سلوكيّة غير تكيفيّة وهي: العدوان، النشاط الزائد، الانسحاب الاجتماعي، القلق والخوف، عدم الطاعة والسلبيّة، الإزعاج والفوضى، السلوك النمطي والمشكلات الخلقيّة. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئويّة إلى أن معلمات التربية الخاصّة الفعّالات قد استخدمن أشكالاً مختلفة من استراتيجيّات التعامل مع هذه السلوكات، حيث استخدمن استراتيجيّات زيادة السلوك بشكل كبير كالتعزيز بأشكاله المختلفة وكذلك استراتيجيّات تشكيل السلوك كالنمذجة والتلقين، أمّا المعلمات غير الفعّالات فقد استخدمن بدرجة أكبر استراتيجيّات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل.

كذلك فقد أجرى كل من رامسي والجوزاين Ramsey and Algozzine (1995) دراسة هدفت إلى معرفة ما هو متوقع معرفته من معلمي التربية الخاصّة من ضمنهم معلمو الأطفال المعوقين عقلياً وذلك استناداً إلى اختبار الكفاية للمعلمين (TCT) حيث طبّق

هذا الاختبار على عيّنة كبيرة جداً من معلمي التربية الخاصّة في (٤٨) ولاية أمريكيّة، وكانت فقراته تغطي مواضيع محدّدة من ضمنها الأساليب التدريسية الفعالة لهذه الفئة من الطلبة. وقد أثبتت نتائج الدراسة أن هناك اختلافاً بين الولايات في مدى إتقانهم للكفايات الواجب توفرها لدى معلم التربية الخاصّة بحسب اختبار الكفاية للمعلمين (TCT)، ونتيجةً لذلك تمّ تزويد الولايات التي بحاجة إلى تدريب ببرامج تدريبيّة لرفع كفاءة معلميها في جوانب عديدة كان منها: تمارين حول أساليب التدريس وتعديل السلوك من تشكيل وحث وتسلسل... الخ، بالإضافة إلى تدريبات خاصّة بكيفيّة تحليل المهمّة إلى مهمّات فرعيّة وغيرها.

وفي دراسة أخرى أجراها مورثويت وآخرون (1999) Mortweet et. al حول فاعليّة استخدام أسلوب تعليم الأقران في تعليم الطلبة المعوقين فكرياً حيث تكوّنت عيّنة الدراسة من (٤) أطفال تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيّة وضابطة بمعدّل طالبين لكل مجموعة.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى زيادة الدقة في الهجاء وزيادة مستوى الأداء الأكاديمي لصالح أطفال المجموعة التجريبيّة الذين درسوا باستخدام أسلوب تعليم الأقران ممّا يدلل على فعاليّة استخدام أسلوب تعليم الأقران كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوّقين إعاقة فكرية.

كما أجرى كل من مورس وسكستر (Morse & Schuster, 2005) حول فاعليّة استخدام أسلوب تحليل المهمات في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً بدرجة متوسطة بعض المهارات الاجتماعيّة، حيث تراوحت أعمارهم ما بين (٥ – ١٢) سنة.

وتم وضع برنامج تربوي فردي لكل طالب بعد تحديد مستوى الأداء الحالي له. وقدتم تحليل المهام إلى (٢٨) مهمة فرعية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعاليّة استخدام أسلوب تحليل المهمة كأسلوب تدريسي لتحسين أداء الطلاب المعوّقين إعاقة فكرية.

**تعقيب على الدراسات السابقة**

يظهر من خلال الدراسات السابقة والتي تمّ عرضها أنها أكدت على أهميّة وفاعلية الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة بشكل خاص، وكذلك التأكيد على أهميّة تدريبهم عليها قبل وأثناء الخدمة، كما أكدت الدراسات السابقة على ضرورة توفر خصائص محدّدة يجب أن يمتلكها معلم الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص حتى يمكن وصفه بالمعلم الفعّال. وبذا تبدو الحاجة ملحة إلى مثل هذه الدراسة لتسهم في توضيح أهميّة الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة التي يجب أن يمتلكها المعلم قبل الخدمة، وإذا تعذر ذلك فيجب تصميم برامج تدريبيّة فعّالة أثناء الخدمة لتحقيق تلك الغاية، وهذا ما سعت الدراسة الحاليّة لتحقيقه.

## إجراءات الدراسة

**مجتمــع الدراسة والعيّنة:**

تكوّن مجتمع الدراسة الحاليّة من جميع معلمي ومعلمات الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية الحكوميّة والخاصّة والتطوعيّة في مدينة عمّان الكبرى، إذ بلغ عدد هذه المراكز (٣٠) مركزاً. وبلغ عدد المعلمين (المتخصّصين) في هذه المدارس/ المراكز (١٩٦) معلماً ومعلمة وذلك حسب إحصائيّات وزارة التنمية الاجتماعية. أمّا العيّنة فقد تألفت من (٤٠) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم من مجتمع الدراسة بطريقة عشوائيّة لتشمل متغيّرات الدراسة، وتمّ تقسيمهم بالتساوي وبشكل عشوائي إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبيّة تمّ تعريضها للبرنامج التدريبي والثانية ضابطة. ويوضّح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عيّنة الدراسة في كل من المجموعتين التجريبيّة والضابطة على متغيري الدراسة: الخبرة التدريسيّة والمؤهل العلمي.

**الجدول رقم (١). توزيع أفراد العيّنة حسب متغيّرات الدراسة: الخبرة التدريسيّة والمؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي / الخبرة | المجموعة التجريبيّة | | المجموعة الضابطة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| | دبلوم | بكالوريوس | دبلوم | بكالوريوس | |
| أقل من ٥ سنوات | ٤ | ٧ | ٣ | ٦ | ٢٠ |
| ٥ سنوات فأكثر | ٦ | ٣ | ٧ | ٤ | ٢٠ |
| المجموع | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ١٠ | ٤٠ |

## أدوات الدراسة

**أوّلاً: دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسيّة الفعالة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة**

لقد تمّ تطوير دليل الملاحظة الخاص بالأساليب التدريسيّة الأساسيّة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة والذي اشتمل على عدد من الأساليب التدريسيّة. وقد اعتمد في تطوير دليل الملاحظة الخاص بالبرنامج المقترح على ما تمّت مراجعته من كتب التربية وعلم النفس والدراسات التي عالجت موضوع الأساليب التدريسيّة الفعّالة التي يجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل مستفيض والتي تمّت الاستعانة بها في تصميم أداة الدراسة. وبعد الانتهاء من إعداد دليل الملاحظة في صورته النهائيّة والذي أصبح على شكل أداة تتضمّن (٥٦) فقرة موزّعة على ثمانية من الأساليب التدريسيّة الأساسيّة التي يجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوقين فكرياً تمّ استخدام هذه الأداة

(دليل الملاحظة) كأداة استطلاعيّة للتعرّف على الأساليب التدريسيّة التي يتقنها المعلمون وعلى الأساليب التدريسيّة التي لا يتقنونها وبحاجة إلى تدريب عليها من أجل رفع كفاءتهم بها. بناءً على الخطوة السابقة، تمّ تحديد أربعة أساليب تدريسيّة لا يتقنها المعلمون وبحاجة إلى تدريب عليها لرفع كفاءتهم بها، حيث كان يمثل هذه الأساليب الأربعة (٣٥) فقرة من دليل الملاحظة تمّ اعتبارها كاختبار قبلي واختبار بعدي، حيث تمّ تطبيق الأداة على العيّنة العشوائيّة التي تم اختيارها من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً في مدينة عمّان بعد أن تمّ تقسيمها إلى مجموعتين (تجريبيّة وضابطة) وبطريقة عشوائيّة أيضاً.

**خطوات بناء دليل الملاحظة الخاص بالدراسة الحاليّة**

**الهدف من الدليل:** الهدف الأساسي من إعداد هذا الدليل، استخدامه لتحديد مستوى أداء المعلمين القبلي والبعدي للكفايات التي يتضمّنها البرنامج المقترح أثناء تجربته، وذلك لمعرفة فعاليّته في تنمية هذه الكفايات، ومعرفة جدوى مثل هذا النوع من البرنامج لاستخدامه في تطوير برامج تدريب معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.

**تحديد الكفايات التي يشتمل عليها الدليل:** يضمّ هذا الدليل ثمانية مجالات رئيسيّة يندرج تحت كل مجال مجموعة من الكفايات المقترحة واللازمة لمعلم الأطفال المعوقين فكرياً داخل الصف. وقد تمّ اختيار هذه المجالات وكفاياتها الفرعيّة للاعتبارات التالية:

أوّلاً: إن كفايات هذه المجالات تحدث داخل الصف أثناء التدريس ممّا يسهّل بالتالي عمليّة الملاحظة ويضمن موضوعيّتها.

ثانياً: إن هذه الكفايات لم تحظ بالاهتمام اللازم لتنميتها لدى معلمي الأطفال المعوقين فكرياً في الأردن، كما أشارت إلى ذلك الدراسات التي أُجريت على المستوى المحلي ومنها دراسة صندوق الملكة علياء (١٩٨٤) ودراسة الحديدي (١٩٩٠).

ثالثاً: هذه المجالات وكفاياتها الفرعيّة هي من أكثر الأساليب التدريسيّة فاعليّة في تدريس الأطفال المعوقين فكرياً، كما أشار إليها أدب الموضوع والدراسات السابقة.

وفيما يلي بيان بالكفايات التي احتواها دليل الملاحظة والتي تمثل المجالات الثمانية موضوع الدراسة، أولاً: مجال كفايات التدريس المباشر، ويضمّ هذا المجال (٧) كفايات فرعيّة، ثانياً: مجال كفايات تحليل المهمّات، ويضمّ هذا المجال (٩) كفايات فرعيّة، ثالثاً: مجال كفايات النمذجة، ويضمّ هذا المجال (٨) كفايات فرعيّة، رابعاً: مجال كفايات تشكيل السلوك، ويضمّ هذا المجال (١٠) كفايات فرعيّة، خامساً: مجال كفايات تكييف التعليم، ويضمّ هذا المجال (٤) كفايات فرعيّة، سادساً: مجال كفايات التلقين، ويضمّ هذا المجال (٨) كفايات فرعيّة، سابعاً: مجال كفايات استراتيجيّة التدريس متعدّدة الحواس، ويضمّ هذا المجال كفايتين فرعيتين، ثامناً: مجال كفايات تدريس الأقران، ويضمّ هذا المجال (٨) كفايات فرعيّة.

**نظام الملاحظة المستخدم في هذه الدراسة:** نظراً لأن الدراسة الحاليّة تهدف في هذه الخطوة من إجراءاتها إلى تحديد المستوى المبدئي لأداء المعلمين للكفايات المختارة التي شملها البرنامج المقترح والتي تهدف هذه الدراسة إلى محاولة تنميتها لدى عيّنة من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً لذلك فإن (نظام العلامات) هو نظام الملاحظة المباشرة الذي يصلح استخدامه في مثل هذه الدراسة.

**أسلوب تسجيل الملاحظات الذي اتبع في الدليل:** لّما كانت المكوّنات الرئيسيّة لكل كفاية من الكفايات التي شملها دليل الملاحظة قد صنفت بصورة إجرائيّة ؛ أي بصورة أفعال ، من أجل ذلك فقد وُضع أمام كل كفاية خمس خانات لتقدير مدى انطباق هذه الكفاية أو تلك على المعلم ، وتترجم هذه القيم إلى درجات على النحو الآتي : تنطبق بدرجة كبيرة جداً (٥) تنطبق بدرجة كبيرة (٤) تنطبق بدرجة متوسطة (٣) تنطبق بدرجة قليلة (٢) لا تنطبق (١).

**ضبط دليل الملاحظة:** بعد أن أصبح دليل الملاحظة في شكله المبدئي كان لا بدّ من التأكّد من صدقه وثباته ، وقد اتبع في ذلك الخطوات التالية :

**صدق دليل الملاحظة:** للتحقق من صدق دليل الملاحظة : تمّ عرض الدليل على (١٠) محكِّمين مختصّين بالتربية الخاصّة وعلم النفس وبمناهج وأساليب التدريس ، بالإضافة إلى (١٠) معلمين ممَن لديهم الكفاءة والخبرة في مجال تدريس الأطفال المعوقين فكرياً ، حيث طُلب من كل منهم إبداء رأيه فيما يختص بالآتي : شكل دليل الملاحظة ، نظام التسجيل المدوّن أمام كل بند ، مدى ملاءمة المجالات الرئيسيّة للدليل لموضوع الدراسة ، وكذلك الكفايات الفرعيّة المندرجة تحت كل مجال ومدى اتصالها المباشر به ، ومدى وضوح الأداء وقابليّته للملاحظة ، وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً من بنود الدليل. وبعد أن تمّت عمليّة عرض الدليل على المحكِّمين والاستفادة من آرائهم فيما يختصّ بالدليل ، فقد تمّ قبول الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكِّمين حول ملاءمتها (٩٠٪) فأكثر ، وقد تمّ تعديل الفقرات التي أُشير إلى ضرورة تعديلها وحذف الفقرات التي بلغت نسبة اتفاق المحكِّمين حول ملاءمتها أقل من (٩٠٪) ، فبناءً على ملاحظات المحكِّمين تم حذف (٢٢) فقرة من فقرات الأداة بصورتها المبدئيّة والتي تكوّنت من (٧٨) فقرة وهي تلك التي اجتازت الحد الأدنى من اتفاق المحكِّمين (٩٠٪) ، وبالتالي تكوّنت الأداة الاستطلاعيّة بصورتها النهائيّة من (٥٦) فقرة . وبعد تطبيق الأداة الاستطلاعيّة على عيّنة الدراسة اتضح حاجة المعلمين للتدرّب فقط على أربعة أساليب تدريسيّة من الأساليب الثمانية التي احتوت عليها الأداة الاستطلاعيّة ، وهذه الأساليب تتكوّن من (٣٥) فقرة من فقرات الأداة الاستطلاعيّة ، وبالتالي تكوّنت الأداة التي استخدمت كاختبارين قبلي وبعدي للحكم على فاعليّة البرنامج من (٣٥) فقرة ، حيث كانت الدرجة الدنيا للأداة هي (٣٥) ، والدرجة القصوى للأداة هي (١٧٥).

**ثبات دليل الملاحظـة:** ولحساب ثبات الدليل الذي سوف يستخدم كاختبار قبلي واختبار بعدي على أفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، فقد استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين والتي ترجع أساساً إلى ميدلي (Medley) حيث يقوم ملاحظان يستقل كل منهما عن الآخر بملاحظة نفس المعلم أثناء تدريسه باستخدام نفس أداة الملاحظة وفي فترة زمنيّة متساوية بحيث يبدأ الملاحظان معاً وينتهيان معاً ثم تحسب بعد ذلك عدد مرّات الاتفاق وعدد مرّات عدم الاتفاق.

وبناءً على هذه الطريقة في حساب الثبات فقد قام الباحث وبمساعدة ملاحِظ آخر بتطبيق دليل الملاحظة على أربعة معلمين من معلمي الأطفال المعوقين فكرياً داخل الصف.

وبعد أن قام الباحث بحساب مرّات الاتفاق وعدم الاتفاق بينه وبين الملاحِظ الآخر قام بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وعند تطبيق هذه المعادلة يمكن حساب الثبات كالتالي: إذا كانت نسبة الاتفاق على مدى ثبات نظام الملاحظة (الدليل) أقل من (٧٠٪) فهذا يعبر عن انخفاض ثبات الدليل، أما إذا كانت نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأعلى فهذا يدل على ارتفاع ثبات دليل الملاحظة. ويوضّح الجدول رقم (٢) نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية بالنسبة للمعلمين الأربعة الذين تمّت ملاحظتهم.

**الجدول رقم (٢). نسب الاتفاق بين الملاحظات الأولى والثانية لحساب ثبات الدليل.**

| رقم المعلم | النسبة المئويّة للاتفاق |
|---|---|
| (١) | ٨٩,٥ |
| (٢) | ٩٠,٥ |
| (٣) | ٨٦,٥ |
| (٤) | ٩١,٥ |

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن أعلى نسبة اتفاق كانت (٩١,٥٪)، وأن أقل نسبة اتفاق كانت (٨٦,٥٪)، وأن متوسط نسب الاتفاق المئويّة كان:

$$\frac{٣٥٨}{٤} = ٨٩,٥٪$$

ومن ثمّ فإنه وعند انتهاء الباحث من إيجاد صدق الدليل والأخذ بما أبداه السادة المحكّمون، وكذلك بعد أن انتهى من ثبات الدليل فإنه يمكن القول بأن دليل الملاحظة قد أصبح في صورته النهائيّة ويعتبر صالحاً للاستخدام في قياس أداء معلمي الأطفال المعوقين فكرياً على الكفايات التي يسعى البرنامج المقترح لتنميتها لديهم، وذلك قبل وبعد تطبيقه.

**التطبيق القبلي لدليل الملاحظة:** تمّ تطبيق دليل الملاحظة للمرّة الأولى على عيّنة الدراسة وقد سار التطبيق بحيث تمّت ملاحظة كل معلم خلال أربع حصص مدّة كل منها (٢٠) دقيقة، وبذلك بلغ العدد الإجمالي لحصص الملاحظة القبليّة لأفراد العّينة (١٦٠) حصّة، وقد تمّ العمل على توفير الظروف الملائمة لضمان حسن سير العمل ودقة الملاحظة قدر الإمكان، وذلك عن طريق قيام الباحث نفسه بالملاحظة مع وجود زميلين آخرين له يقومان بالملاحظة أيضاً.

**ثانياً: البرنامج التدريبي لتنمية أساليب التدريس الفعالة لدى معلمي الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة:**

بعد مراجعة الأطر النظرية والدراسات التي اهتمت بالتعرّف على الأساليب التدريسيّة اللازمة لمعلمي هذه الفئة من الطلبة، وباعتماد الباحث على استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة لأساليب التدريس التي يمارسها معلمو الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء تواجدهم في غرفهم الصفيّة مستنداً في ذلك على دليل الملاحظة الذي تمّ إعداده في الجزء الأوّل من الدراسة، حيث اتضح أنهم بحاجة إلى التدرّب على أربعة أساليب تدريسيّة من أصل ثمانية أساليب تدريسيّة احتوى عليها دليل الملاحظة، وهذه الأساليب الأربعة هي: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمّة. وقد تم عرض البرنامج على أساتذة مختصين للاستفادة من آرائهم في بنود محتوى البرنامج التدريبي المقترح والاجتماع بمشرفي التربية الخاصّة ومناقشتهم بخطة البرنامج، وبالتحديد الكفايات اللازمة وموضوعات التدريب لإبداء ملاحظاتهم وإجراء التعديلات المناسبة عليه، حيث أشاروا إلى صلاحية البرنامج للتطبيق.

وفيما يلي نبذة مختصرة عن البرنامج المقترح:

**الهدف العام من البرنامج:**

لقد كان الهدف الرئيسي للبرنامج هو رفع كفايات معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في مجال أساليب التدريس وذلك من خلال تدريبهم على استعمال الطرق السلوكيّة عند تعليم طلابهم مهارات جديدة، وتحديداً فقد تمّ تدريب المعلمين على استخدام كل من أساليب التدريس التالية: تشكيل السلوك، التلقين، النمذجة، تحليل المهمّة، وهي الأساليب التي تبيّن من خلال تطبيق دليل الملاحظة أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً (عيّنة الدراسة) بحاجة للتدرّب عليها.

**أساليب التدريب المستخدمة في البرنامج:**

اعتمد الباحث على الطرق والإجراءات التي تقوم على تحديد السلوك القبلي للمعلمين المتدربين على البرنامج التدريبي المقترح، وتحديد مستوى معرفتهم بالمهارات المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي يتضمّنها البرنامج المقترح، بحيث تمّ الجمع بين الاستراتيجيّات التعليميّة التقليديّة

القائمة على القراءة والمناقشة والتدريب العملي العام، وبين الأساليب المتطوّرة القائمة على الحلقات الدراسية والعروض التوضيحيّة والمسجّلة والتعليم المصغّر والتقويم الذاتي.

**محتوى البرنامج:**

يتأثر محتوى أي برنامج تعليمي بنوعيّة الأهداف التي يسعى إلى تنميتها، ويقصد بالمحتوى نوعيّة المعارف والخبرات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها بشكل معيّن لمواجهة الأهداف المرسومة. ويُعتبر اختيار المحتوى الذي يجب أن يتضمّنه البرنامج من أصعب مراحل تصميم البرنامج نظراً لعدم وجود اتفاق حول الأسس التي يجب الأخذ بها لاختيار المحتوى المناسب لمقابلة هدف أو أهداف معيّنة. ونظراً لكون هذا البرنامج كما سبق واتضح من تحديد الأهداف يسعى إلى تنمية الكفايات اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة أثناء التدريس، فقد تمّ اختيار المحتوى في ضوء تلك الكفايات، كما تجدر الإشارة إلى أنه تمّ الاستفادة من الطبعة الثانية من مساق (EDY)، وهو المساق الخاص (بتعليم ذوي التطوّر البطيء) والذي قام بإعداده كل من مكبرين، فاريل، وفوكسن (Mcbrien, Farrell and Foxen, 1992). ومن ثمّ فقد تضمّن البرنامج مجموعة من الوحدات التعليميّة، وكانت موزّعة على النحو التالي: الوحدة الأولى، وقد تمّ تنظيم محتواها ليغطي مجال أسلوب «التشكيل» والذي يحوي (١٠) كفايات فرعيّة، الوحدة الثانية وتغطي مجال أسلوب «التلقين» والذي يحوي (٨) كفايات فرعيّة، الوحدة الثالثة وتغطي مجال أسلوب «النمذجة» والذي يحوي (٨) كفايات فرعيّة، وأخيراً الوحدة الرابعة وتغطي مجال أسلوب «تحليل المهمّة» والذي يحوي (٩) كفايات فرعيّة.

**مراحل تطبيق البرنامج:**

لقد تمّ تقسيم البرنامج التدريبي أثناء تطبيقه إلى مرحلتين هما:

**المرحلة الأولى:** وفيها يتلقى المعلم/ المتدرِّب تدريباً عمليّاً عن كيفيّة تطبيق الطرق السلوكيّة «الأساليب التدريسيّة» بإشراف المدرّب وذلك لغايات تحسين أساليب التدريس الفرديّة التي يستعملها المعلم/ المتدرّب عند العمل مع الأطفال المعوقين فكرياً. أمّا أساليب التدريب التي تمّ اتباعها في تطبيق المرحلة الأولى من البرنامج التدريبي فكانت على النحو الآتي:

١ – إعطاء المعلم/ المتدرّب واجب مطالعة مكوّن من قسم صغير مكتوب يحوي معلومات قيّمة عن كل وحدة من وحدات البرنامج الأربع، كذلك فإن هذا الواجب متبوع بأسئلة يجب الإجابة عليها قبل البدء بكل قسم تدريبي. وتبدأ المرحلة الأولى من عمليّة التدريب بمناقشة واجب المطالعة والأسئلة، حيث إن هذه المناقشة تمنح المعلم/ المتدرّب فرصة لمعرفة الجوانب غير الواضحة في «واجب المطالعة» وتساعده في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وممّا يجدر ذكره أن هذه الأسئلة تعتبر كمساعد للتعلم، ولذلك زوّد المعلم المتدرّب بالإجابات في آخر

كل وحدة تدريبيّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (٥ دقائق) لمناقشة واجب المطالعة والأسئلة.

٢ – عرض شريط فيديو (فيلم تعليمي) يحتوي على جلسة تعليميّة (درس نموذجي) تعرض حالة يتم التعامل معها من قِبل أحد المعلمين بحيث تمثل كل حالة الأسلوب التدريسي/ الطريقة السلوكيّة التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة حيث يقوم المعلم/ المتدرّب بمشاهدة هذه الجلسة التعليميّة. وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (٢٠ دقيقة) لمشاهدة الفيلم التعليمي.

٣ – أداء الدور عن طريق اللعب: إن أداء الدور عن طريق اللعب يعطي المعلم/ المتدرّب فرصة لكي يأخذ دور الطالب في الوضع التعليمي، بينما يوضّح المدرّب كيفيّة استعمال الأسلوب التدريسي «الطريقة السلوكيّة» التي تميّز كل وحدة من وحدات البرنامج الأربعة، بعد ذلك سوف يحصل المعلم/ المتدرّب على الفرصة حتى يأخذ دور المعلم بينما يأخذ المدرّب أو أحد المتدرّبين الآخرين دور الطالب المعاق. إن هدف أداء الدور عن طريق اللعب هو مساعدة المعلم المتدرّب للتحضير بشكل واقعي وبقدر الإمكان للجلسة التعليميّة التالية، ولهذا يجب على المعلم المتدرّب أن لا ينتقل إلى الخطوة التالية والتدرّب عليها إلا إذا كان واثقاً بأنه تدرّب بشكل جيّد على كل ناحية من نواحي التعليم الذي ينوي عمله، كما أن نجاح الجلسات ذات التطبيق العملي يعتمد بشكل كبير على التحضير المناسب من خلال أداء الدور عن طريق اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٥ دقيقة) لتنفيذ هذا النشاط التدريبي.

٤ – الممارسة العمليّة مع الطالب: في هذا الجزء من البرنامج يمارس المعلم المتدرّب العمل مع الطالب المعاق بتوجيه من المدرّب باستعمال الإجراء الذي تدرّب عليه في أداء الدور عن طريق اللعب، وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٥ دقيقة) للقيام بهذا النشاط التدريبي.

٥ – التغذية الراجعة والتخطيط للوحدة القادمة: في نهاية كل وحدة يتم مناقشة كيفيّة انتهاء الجلسة التدريبيّة والتخطيط للوحدة التي تليها. هذا وقد تمّ تخصيص فترة زمنيّة مقدارها (١٠ دقائق) لهذا الجزء من البرنامج التدريبي.

**المرحلة الثانية**: وفيها يتم تدريب المعلم/ المتدرّب على كيفيّة تطبيق الطرق السلوكيّة/ الأساليب التدريسيّة التي تدرّب عليها في المرحلة الأولى من البرنامج في غرفة صفه (مكان عمله)؛ أي أنه في هذه المرحلة من البرنامج يتم إتاحة الفرصة للمعلم/ المتدرّب لدمج نظريّة التعليم السلوكي في عمله اليومي ومن أجل إكمال المرحلة الثانية من البرنامج على المتدرّب القيام بما يلي:

١ – اختيار طالب من طلاب صفه للعمل معه بانتظام والتخطيط لوضع برنامج فردي خاص به على أن يكون البرنامج مرتبطاً بحاجات الطالب الكليّة، على أن يقوم المدرّب بتوجيه المعلم/ المتدرّب خلال العمل

وبملاحظة أدائه خلال تطبيقه للبرنامج لكي يقوم بإعطائه التغذية الراجعة على الفور.

٢ – مناقشة البرنامج مع المدرّب ومع أي من المتدرّبين الآخرين الذين يعملون أيضاً في المرحلة الثانية من البرنامج.

٣ – تعليم البرنامج في محيط العمل العادي خمس مرّات في الأسبوع على مدى أربعة أسابيع.

٤ – الأخذ بعين الاعتبار كيفيّة تنظيم الموقف التعليمي بحيث يزيد المعلم/ المتدرّب من مشاركة الطالب ويحثه على التعلم.

٥ – استخدام أوراق (نماذج) تساعد في تخطيط البرنامج وهي على النحو التالي: ورقة التخطيط الخاص بالبرنامج المتعلق بالطالب المعوّق المُراد تدريبه، حيث تساعد هذه الورقة المعلم/ المتدرّب في التخطيط لبرنامجه، وورقة تسجيل خطوات تحليل المهمّة والخط القاعدي والمتعلقة بالطالب المعوّق المُراد تدريبه.

أساليب التقويم المتبعة، لغايات تقويم البرنامج فقد تم استخدام الأساليب الآتية:

١ – تقويم ذاتي من قِبل المعلم لتقويم مدى تقدمه في الدراسة الذاتية عن طريق إجابته عن الأسئلة الموجودة في نهاية الوحدات التعليمية.

٢ – تقويم أداء المعلم، باستخدام دليل ملاحظة معد لهذا الغرض لمقارنة أداء المعلم قبل البرنامج وبعده ومعرفة مدى التقدم في أدائه.

٣ – تقويم عام للبرنامج، يتم تقويم البرنامج المقترح عن طريق التعرّف على مدى تحقق الأهداف المنوط بها وذلك للوقوف على مدى تقدم الأداء البعدي لأفراد العيّنة مقارنة بأدائهم القبلي في هذه الكفايات وباستخدام دليل الملاحظة المعدّ لهذا الغرض.

**إجراءات تطبيق أدوات الدراسة وجمع المعلومات**

بعد أن تمّ اعتماد كل من أداة الدراسة (دليل الملاحظة) والبرنامج التدريبي الخاصين بالأساليب التدريسيّة الأساسيّة الواجب إتقانها من قِبل معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة من حيث صدقهما وثباتهما، قام الباحث بالإجراءات التالية:

– أخذ موافقة الجهات ذات العلاقة في تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

– تم تدريب الملاحِظين قبل البدء بعمليّة الملاحظة الرسميّة حيث استمرّ التدريب إلى أن تمّ التأكّد من أن الملاحِظين أصبحوا قادرين على جمع بيانات دقيقة وموضوعيّة عن السلوك المستهدف.

– تمّ توزيع دليل الملاحظة للملاحِظين وتمّ توضيح التعليمات بشكل عام، كما تمّ الإجابة عن أي استفسارات لدى الملاحِظين على الدليل.

– تمّ تدريب الملاحِظين على استخدام نظام الملاحظة في أوضاع شبيهة بالوضع الحقيقي إلى أن وصلت نسبة الاتفاق بينهم درجة عالية.

– تمّ تزويد الملاحِظين بالتغذية الراجعة لإيضاح أية أخطاء ارتكبوها أثناء التدريب ومناقشة ذلك معهم.

- تمّ الحد من اتصال الملاحِظين بعضهم ببعض، وذلك بهدف تقليل أو منع إمكانية تحيّزهم في تعريف وقياس السلوك.

- تمّ التوضيح للملاحِظين طبيعة التفاعل المسموح به مع الأفراد قيد الدراسة.

- تمّ اختيار المجموعتين التجريبيّة والضابطة عشوائيّاً من عيّنة الدراسة، كما تمّ الاتفاق مع المجموعة التجريبيّة على الجدول الزمني للتطبيق.

- بعد ذلك تمّ إخضاع المجموعة التجريبيّة لفعاليّات البرنامج التدريبي بمرحلتيه وفق جدول زمني محدّد استمرّ قرابة الشهرين، وقام الباحث بإعطاء كافة المعلومات النظريّة والعمليّة الواردة في البرنامج التدريبي واستخدام وسائل الإيضاح والأجهزة اللازمة. كما قام أفراد المجموعة التجريبيّة بالتطبيق العملي للأساليب التدريسيّة التي تدرّبوا عليها في البرنامج التدريبي.

- في نهاية تطبيق البرنامج، قام الملاحِظ بملاحظة مجموعتي الدراسة (التجريبيّة والضابطة) مرّة أخرى (التطبيق البعدي لدليل الملاحظة) والذي استمر قرابة الثلاثة أسابيع. وأخيراً تمّ تفريغ النتائج على أوراق الحاسوب وتمّت معالجتها إحصائيّاً.

**الأساليب الإحصائيّة المستخدمة في الدراسة**

للإجابة على السؤال الأوّل والمتعلق بالاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس، استخدم الباحث كلاً من المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لبيان أكثر الأساليب التعليميّة حاجة للتدرّب عليها من قِبل المعلمين. وللإجابة على السؤال الثاني للدراسة فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك (One Way ANCOVA) للكشف عن أثر البرنامج على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك للكشف عن أثر كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس.

## نتائج الدراسة

**أوّلاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأوّل، والذي ينصّ على: «ما الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أساليب التدريس الفعالة؟».**

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ تطبيق أداة القياس (دليل الملاحظة) على عيّنة الدراسة، ثمّ تمّ استخراج المتوسطات الحسابيّة لعيّنة الدراسة على مجالات الدراسة الثمانية، وحيث إن عدد فقرات المجالات غير متساوٍ، فقد تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة الموزونة للمجالات الفرعيّة لبيان أكثر الأساليب التدريسيّة التي

لا يتقنهـا معلمـو عيّنـة الدراسـة، ويحتـاج هـؤلاء إلى التدريب عليها.

ويوضّح الجدول رقم (٣) الأساليب التدريسيّة الثمانية التي تضمّنها المقياس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيبـاً تنازليّـاً حسـب أهميّتهـا لأفـراد عيّنـة الدراسـة وحاجتهم للتدرّب عليها.

**الجدول رقم (٣). الأساليب التدريسيّة الثمانية التي تضمّنها المقياس (دليل الملاحظة) مرتبة ترتيباً تنازليّاً حسب أهميّتها لأفراد عيّنة الدراسة وحاجتهم للتدرّب عليها.**

| الرقم | الأسلوب التدريسي | المتوسط الموزون | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ | التلقين. | ٢,٠٥ | ٠,٢٠٩ |
| ٢ | تحليل المهمّة. | ٢,٠٨ | ٠,٢٥٠ |
| ٣ | النمذجة. | ٢,١٨ | ٠,٢٥٩ |
| ٤ | التشكيل. | ٢,٢٤ | ٠,٢٩٠ |
| ٥ | تكييف التعليم. | ٣,٦٨ | ٠,٣٩٢ |
| ٦ | إستراتيجية التدريس متعدّدة الحواس. | ٣,٧٤ | ٠,٣٢٠ |
| ٧ | تدريس الأقران. | ٣,٧٧ | ٠,٣٠٥ |
| ٨ | التدريس المباشر. | ٣,٧٧ | ٠,٢٩٧ |

وبـالرجوع إلى مقيـاس التقـدير الخماسـي الـذي استخدمه الباحث في التعبير عن حاجة معلمي الأطفـال المعوّقين إعاقـة فكريـة بسيطة ومتوسـطة ً للتـدرّب علـى الكفايات التعليميّة الخاصّـة بكـل أسـلوب مـن أسـاليب التدريس الخاصّـة بهـم. وانطلاقـاً مـن تسـاوي المسـافات التي تفصل بين هذه الرتـب الخمـس، فإنـه يمكـن تحديـد المعيار التالي للتعبير عن درجة حاجة المعلمـين للتـدرّب علـى الأسـلوب التدريسـي: «يحتـاج معلمـو الأطفـال المعـوّقين إعاقـة فكريـة بسـيطة ومتوسـطة العـاملون في مـدارس/ مراكـز الإعاقـة الفكريـة في مدينـة عمّـان للتدرّب على أسلوب تدريسي إذا كان متوسط درجات أداء المعلمـين عليـه يسـاوي (٣) فأقـل، وتـزداد درجـة حاجـة معلمـي الأطفـال المعـوقين فكريـاً للتـدرّب علـى الأسـلوب التدريسـي مـع نقصـان قيمـة متوسّـطه الحسـابي». وعليـه يتضـح مـن الجـدول رقـم (٣) أن المعلمين العاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينـة عمّـان بحاجـة ملحّـة للتـدرّب علـى الأسـاليب التدريسيّة التي كان معدّل الاستجابة عليها أقل من (٣) وهـذه الأسـاليب مرتبـة ترتيبـاً تنازليّـاً حسـب أهميّـها لأفـراد عيّنـة الدراسـة وحـاجتهم للتـدرّب عليهـا كمـا يلـي: جـاء أسـلوب الـتلقين بالمرتبـة الأولى مـن حيـث الأهميّة، تلاه أسلوب تحليـل المهمّـة حيـث جـاء بالمرتبـة الثانية، ثمّ أسلوب النمذجة والذي جاء بالمرتبة الثالثة، وأخيراً أسلوب التشكيل، والـذي جـاء بالمرتبـة الأخـيرة مـن حيـث أهميّتـه لأفـراد الدراسـة وحـاجتهم للتـدرّب عليه. أمّا الأساليب التدريسيّة الأخرى فكانت جميعها

ليست ذات أهميّة، حيث إن معدل الاستجابة عليها كان أكثر من (٣).

**ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني (السؤال الرئيس)، والذي ينصّ على: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟».**

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA) للكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعتين التجريبيّة والضابطة. ويوضّح الجدول رقم (٤) المتوسّطات الحسابيّة المعدّلة والانحرافات المعياريّة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة، كما يوضّح الجدول رقم (٥) تحليل التباين المشترك بين متوسّطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة.

**الجدول رقم (٤). المتوسّطات المعدّلة لأفراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة.**

| المجموع | المتوسّط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| الضابطة | ٢,٣٩٤ | ٠,٠٤٠ |
| التجريبيّة | ٣,٨٧٤ | ٠,٠٤٠ |

**الجدول رقم (٥). تحليل التباين المشترك بين متوسّطات أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة.**

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحريّة | متوسّط مجموع المربّعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ٠,١٢٦ | ١ | ٠,١٢٦ | ٤,٢٨٦ | ٠,٠٤٥ |
| المجموعات | ١٩,٤٤٧ | ١ | ١٩,٤٤٧ | ٦٥٩,٣٣٩ | ٠,٠٠٠ |
| الخطأ | ١,٠٩١ | ٣٧ | ٢,٩٤٩ | – | – |
| **المجموع** | **٢١,٩٦٢** | **٣٩** | **–** | **–** | **–** |

ويظهر من خلال الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين أداء أفراد المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) لصالح أفراد المجموعة التجريبيّة والتي كان متوسّطها (٣,٨٧٤)، كما يظهر في الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف = ٦٥٩,٣٣٩) وهي قيمة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) حيث كانت مستوى الدلالة لقيمة (ف) أقل من (٠,٠٥). ممّا يدل على أن البرنامج التدريبي قد كان له الأثر الفعّال والإيجابي في رفع الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي احتوى عليها البرنامج التدريبي لصالح

معلمـي الأطفـال المعـوّقين إعاقـة فكريـة بسـيطة ومتوسـطةً في المجموعـة التجريبيّـة الـذين تعرّضـوا للبرنـامج التـدريبي مقارنـةً بمعلمـي المجموعـة الضـابطة الـذين لم يتعرّضـوا للبرنـامج التـدريبي عنـد مسـتوى دلالـة (α = ٠,٠٥). كمـا يوضّـح كـل مـن الجـدول رقـم (٦) والجـدول رقـم (٧) الفـروق في متوسّـطات أداءات كـل مـن أفـراد المجموعتين التجريبيّة والضابطة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالـة قبـل وبعـد التـدريب والـتي تشـير إلى تفـوّق المجموعـة التجريبيّـة علـى المجموعـة الضـابطة بعـد التـدريب، حيـث كانـت متوسّـطاتها بعـد التـدريب علـى الأسـاليب التدريسـيّة الأربعـة: التشـكيل، التلقين، النمذجة، تحليل المهمة على التوالي (١٠,٩٥٠٠، ١١,٤٥٠٠، ١١,٨٢٥٠، ١٢,٠٣٨٩) في حـين كانـت متوسّطات أداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي على الأساليب التدريسيّة الأربعة ذاتها على التوالي (٧,٩١٠٠، ٦,٣٦٢٥، ٧,٢٣٧٥، ٧,١٢٧٨). بينما يظهر من الجداول ذاتهـا أن متوسّـطات الأداء لأفـراد المجمـوعتين التجريبيّـة والضـابطة قبـل التـدريب كانـت متقاربـة، ممّـا يؤكّـد علـى فاعليّـة البرنـامج التـدريبي المستخدم في رفـع كفـاءة معلمـي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة في مجال أساليب التدريس الفعالة.

**الجدول رقم (٦). متوسّطات أداء أفراد المجموعة الضابطة وانحرافاها المعياريّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة على الاختبارين القبلي والبعدي.**

| الأسلوب التدريسي | قبلي | | بعدي | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التشكيل | ٦,٦٤٠٠ | ٠,٧٨٦٣ | ٧,٩١٠٠ | ٠,٩٠١٤ |
| التلقين | ٦,٤٥٦٢ | ٠,٧٨٧٧ | ٦,٣٦٢٥ | ٠,٦٦١٣ |
| النمذجة | ٧,٨١٨٨ | ١,٠٢٢٣ | ٧,٢٣٧٥ | ١,٠٩٨٧ |
| تحليل المهمّة | ٧,٥٢٧٨ | ٠,٦٠٩٥ | ٧,١٢٧٨ | ٠,٨٠١٥ |

**الجدول رقم (٧). متوسّطات أداء أفراد المجموعة التجريبيّة وانحرافاها المعياريّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة على الاختبارين القبلي والبعدي.**

| الأسلوب التدريسي | قبلي | | بعدي | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التشكيل | ٦,٠١٠٠ | ١,٢١٦١ | ١٠,٩٥٠٠ | ٠,٩٦٣٣ |
| التلقين | ٦,٢٢٥٠ | ٠,٧٢١٦ | ١١,٤٥٠٠ | ٠,٦٧٢٤ |
| النمذجة | ٧,٢٣٧٥ | ١,٠٩٨٧ | ١١,٨٢٥٠ | ٠,٩١٢٦ |
| تحليل المهمّة | ٧,٢٣٣٣ | ١,١٥٣٥ | ١٢,٠٣٨٩ | ٠,٧٢٩٣ |

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي ينصّ على: «هل تختلف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟».**

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تمّ استخدام تحليل التباين المشترك لبيان وجود أو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لكل متغيّر من متغيّرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما. وتوضّح الجداول أرقام (٨)، (٩)، (١٠) المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب متغيّرات الدراسة: المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

**الجدول رقم (٨). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| دبلوم | ٤١٤,٦٥٢ | ٨,٢٥٤ |
| بكالوريوس | ٣٩٣,٥٨٩ | ٨,٣٦٣ |

**الجدول رقم (٩). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب عدد سنوات الخبرة.**

| المؤهل العلمي | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| أقل من ٥ سنوات | ٤٠٤,٨٥٢ | ٥,٥٤٥ |
| ٥ سنوات فأكثر | ٤٠٣,٣٨٩ | ٦,٢٠٤ |

**الجدول رقم (١٠). المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة القياس الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب التفاعل بين كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.**

| المؤهل العلمي × الخبرة | المتوسّط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| دبلوم أقل من ٥ سنوات | ٤١٥,٨٦٣ | ١١,٥٢٧ |
| دبلوم ٥ سنوات فأكثر | ٤١٣,٤٤١ | ٨,٤٣٨ |
| بكالوريوس أقل من ٥ سنوات | ٣٩٣,٨٤٢ | ٨,٦٦٧ |
| بكالوريوس ٥ سنوات فأكثر | ٣٩٣,٣٣٧ | ١١,٧١١ |

كمـا يوضّـح الجـدول رقـم (١١) نتـائج تحليـل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهـل العلمـي وعـدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما.

**الجدول رقم (١١). تحليل التباين المشترك لأداء أفراد المجموعة التجريبيّة على أداة قياس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة مصنفين حسب المؤهل والخبرة والتفاعل بينهما.**

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحريّة | متوسّط مجموع المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القبلي | ١١٣,٥٥٠ | ١ | ١١٣,٥٥٠ | ٠,٣٧٤ | ٠,٥٥٠ |
| المؤهل العلمي | ٦٤٦,٩١٦ | ١ | ٦٤٦,٩١٦ | ٢,١٣٠ | ٠,١٦٥ |
| عدد سنوات الخبرة | ٩,٢١٢ | ١ | ٩,٢١٢ | ٠,٠٣٠ | ٠,٨٦٤ |
| المؤهل × الخبرة | ٤,٠١٦ | ١ | ٤,٠١٦ | ٠,٠١٣ | ٠,٩١٠ |
| الخطأ | ٤٥٥٥,٩٦٢ | ١٥ | ٣٠٣,٧٣١ | | |
| **المجموع** | **٦٥٠٨,٩٥٠** | **١٩** | | | |

يُلاحـظ مـن خـلال الجـدول رقـم (١١) عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائيّة علـى أداء المعلمـين علـى أداة قيـاس الممارسـات الخاصّـة بالأسـاليب التدريسـيّة الفعّالـة تعـزى لمسـتويات المؤهـل العلمـي إذ كانت قيمة (ف = ٢,١٣٠) وهي ليست ذات دلالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، كما يُلاحظ عـدم وجـود فـروق ذات دلالة إحصائيّة على أداء المعلمـين علـى أداة قيـاس الممارسات الخاصّة بالأساليب التدريسيّة الفعّالـة تعـزى لمستويات الخبرة إذ كانـت قيمـة (ف = ٠,٠٣٠)، وهـي ليست ذات دلالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)، كما يظهر في نفس الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائيّة على أداء المعلمـين علـى أداة قيـاس الممارسـات الخاصّـة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة تعزى للتفاعل بين كل من المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة إذ كانت قيمة (ف = ٠,٠١٣) وهـي ليسـت ذات دلالـة إحصـائيّة عنـد مستوى (α = ٠,٠٥).

## مناقشة النتائـــج

**تفسير نتائج سؤال الدراسة الأوّل ومناقشتها،** والمتعلق بالاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعـوّقين إعاقـة فكريـة بسـيطة ومتوسـطةً العـاملين في مدارس/ مراكز الإعاقة الفكرية في مدينة عمّان في مجال أسـاليب التـدريس الفعالـة، وتبـيّن مـن النتـائج أن أكثـر أساليب التدريس التي يحتاجها المعلمون للتدرّب عليها مرتبة ترتيباً تنازليّاً هي: أسلوب التلقين، يليها أسلوب تحليـل المهمّـة، ثـمّ أسـلوب النمذجـة، وأخـيراً أسـلوب

التشكيل والذي كان أقل الأساليب حاجةً لدى المعلمين للتدرّب عليها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات الأجنبيّة والعربيّة التي أكّدت على مبدأ حاجة معلمي التربية الخاصّة بشكل عام ومعلمي الأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص إلى التدرّب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس، فمن حيث مبدأ حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً إلى التدرّب على الأساليب التدريسيّة التي أشارت إليها الدراسة في سؤالها الأوّل، فإن نتائج الدراسة الحاليّة تتفق مع دراسة هاميل وجاتزين وبارجيرهوف Hamill , Jatzen and Bargerhuff (1999) , والتي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات الأكثر أهميّة لدى معلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس والممارسات الصفيّة. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة روبرتس (1995) Roberts التي أكّدت نتائجها أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً قدّروا عالياً المساقات الدراسيّة والبرامج التدريبيّة التي تركّز على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس بالدرجة الأولى، ثمّ كفايات التخطيط للتعليم، ثمّ كفايات التقييم، وأخيراً الكفايات ذات العلاقة بالتدريب العملي. وتتفق أيضاً نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة كل من رامسي والجوزاين Ramsey and Algozine (1995) التي أشارت نتائجها إلى حاجة معلمي التربية الخاصّة إلى رفع كفاءتهم في جوانب عديدة كان أهمّها حاجتهم للتدرّب على أساليب التدريس ذات العلاقة بتعديل سلوك الأطفال المعوّقين من حث وتشكيل وتسلسل ونمذجة، بالإضافة إلى حاجة المعلمين للتدرّب على تحليل المهمّة إلى مهمّات فرعيّة وغيرها. كذلك تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة بيلينجسلي Billingsley (1992) التي أشارت نتائجها إلى أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً بحاجة للتدرّب على الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس أكثر من حاجتهم للتدرّب على الكفايات ذات العلاقة بالمجالات الأخرى كالتقييم والتشخيص وتكييف التعليم وبناء البرنامج التربوي الفردي. وأيضاً تتفق نتيجة الدراسة الحاليّة مع دراسة ردلي وبويهلر Ridley and Buehler (1992) التي أشارت نتائجها إلى أن الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس هي من الكفايات المهمّة في إجراء تقييم فاعليّة معلم التربية الخاصّة. كما اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة ستيواريت Stewart (1991) والتي أشارت نتائجها إلى أن أهمّ الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلمي الأطفال المعوقين فكرياً هي تلك المتصلة بالكفايات ذات العلاقة بمجال أساليب التدريس الفعّالة في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات التي أُجريت في بعض الدول العربيّة، فقد اتفقت نتائج الدراسة الحاليّة مع دراسة أحمد (١٩٩٠) التي أشارت نتائجها إلى ضرورة إخضاع معلم التربية الخاصّة إلى فترات تدريب عمليّة قبل الخدمة وأثناءها، كما أشارت إلى ضرورة التركيز على الكفايات ذات

العلاقة بالأساليب التدريسيّة الفعّالة عند التخطيط لإعداد برنامج تدريبي لمعلم التربية الخاصّة العربي. بينما لم تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع الدراسة التي أجراها الصمادي والنهار (٢٠٠١) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمي التربية الخاصّة ليسوا بحاجة إلى التدرّب على مهارات التدريس وذلك بسبب إتقانهم لها، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى حاجتهم للتدرّب على مهارات التخطيط والتقييم وذلك للارتقاء بها.

**تفسير نتائج سؤال الدراسة الثاني ومناقشتها،** والذي نصّ على «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة بين معلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة في المجموعة التجريبيّة الذين تلقوا البرنامج التدريبي والمعلمين في المجموعة الضابطة الذين تلقوا تدريباً تقليديّاً؟». وقد أشارت النتائج إلى «وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة على مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس لصالح معلمي المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بمعلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي». ويُشير ذلك إلى فاعليّة البرنامج التدريبي في تنمية معظم الكفايات ذات العلاقة بالأساليب التدريسيّة التي تضمّنها البرنامج التدريبي، وقد يرجع ظهور هذا الأثر هنا بهذا المستوى إلى إتاحة الفرصة الكافية للمعلمين/ المتدرِّبين في المجموعة التجريبيّة لممارسة مهارات أساليب التدريس التي احتوى عليها البرنامج التدريبي أثناء فترة التدريب المتصلة الطويلة نسبيّاً. فالمعلم/ المتدرِّب إذا توفرت له المعرفة والتدريب في هذا الجانب فلا بدّ أن ينعكس ذلك على أدائه بشكل عام، وهذا ما أكّدته نتائج الدراسة الحاليّة حيث كان هناك تحسّن ملموس في أداء أفراد المجموعة التجريبيّة الذين تعرّضوا للبرنامج التدريبي مقارنةً بأداء أفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتعرّضوا للبرنامج التدريبي عند مستوى دلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥). ولعل الوصول إلى هذه النتائج، يؤكّد على أهميّة تدريب معلمي الأطفال المعوقين فكرياً أثناء الخدمة، حيث تعمل مثل هذه البرامج التدريبيّة على مساعدة المعلمين وتنميتهم للقيام بأدوارهم في العمليّة التعليميّة التعلميّة بكفاءة. كما يمكن تفسير ذلك أيضاً بتمكّن المعلمين المتدرّبين المشاركين في البرنامج التدريبي من المادّة المعطاة لهم في البرنامج، واحتواء البرنامج التدريبي على فعاليّات تطبيقيّة عمليّة وعدم الاقتصار على المجالات النظريّة والمعرفيّة. وتتفق النتائج المتعلقة بنجاح البرنامج التدريبي الذي تمّ إعداده في هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة التي أُجريت في بعض الدول الأجنبيّة والعربيّة حول فاعليّة الأساليب التدريسيّة التي احتوى عليها البرنامج التدريبي في تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصّة بشكل عام والأطفال المعوقين فكرياً بشكل خاص. فنتائج الدراسة الحاليّة تتفق مع الدراسة التي أجراها لانسيوني Lancioni (1982) والتي أشارت نتائجها إلى فاعليّة

استخدام برنامج تدريبي قائم على استخدام أسلوبي التلقين والنمذجة في تطوير سلوكيّات تكيفيّة جيّدة لدى عيّنة من الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة وشديدة. وأخيراً تتفق نتائج الدراسة الحاليّة مع الدراسة التجريبيّة العربيّة التي أجراها عبد الكريم (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى فاعليّة برنامج تدريبي خاص في استخدام أسلوب التلقين لتدريس الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية متوسّطة على المهارات الاجتماعيّة التي هدفت إليها الدراسة. كما اتفقت مع الدراسة التي أجرتها جريسات (١٩٩٤) والتي أشارت نتائجها إلى أن معلمات التربية الخاصّة الفعّالات استخدمن أساليب زيادة السلوك كالتشكيل والتلقين والنمذجة في تعليم الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة للعديد من السلوكيّات المرغوبة، أمّا المعلمات غير الفعّالات فقد استخدمن بدرجة أكبر استراتيجيّات تقليل السلوك كالحرمان والعقاب الجسدي والعزل. ولعل نتيجة الدراسة الأخيرة هذه تؤكّد حاجة معلمي الأطفال المعوقين فكرياً غير الفعّالين للتدرّب على استخدام أساليب تعليميّة تهدف إلى زيادة السلوكيّات المرغوبة لدى طلابهم، ويمكن استخدام البرنامج التدريبي الذي تمّ إعداده لغايات هذه الدراسة لتحقيق ذلك الهدف. ولعل ما يؤكّد ذلك بالإضافة إلى ما تمّ ذكره من دراسات سابقة ما تجمع عليه الأدبيّات ذات العلاقة بخصوص فاعليّة ونجاح أساليب التدريس التي استخدمها البرنامج التدريبي في تعليم الأطفال المعوقين فكرياً.

**تفسير نتائج سؤال الدراسة الثالث ومناقشتها،** والذي بحث في «اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس الفعالة لمعلمي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة باختلاف مؤهلهم العلمي وعدد سنوات الخبرة والتفاعل بينهما؟» وقد أشارت النتائج إلى عدم اختلاف فاعليّة البرنامج التدريبي المعدّ في رفع الكفايات ذات العلاقة بأساليب التدريس للمعلمين نتيجةً لاختلاف كل من مؤهلهم العلمي وسنوات الخبرة لديهم وللتفاعل بينهما عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥). ففيما يتعلق بعدم وجود أثر لفاعليّة البرنامج التدريبي يعود لمتغيّر المؤهل العلمي، فربما يُعزى ذلك إلى أن ممارسة الكفايات التي تضمّنتها أساليب التدريس التي تكوّن منها البرنامج التدريبي تتطلب مهارات نوعيّة لا يتم اكتسابها من خلال الدرجة العلميّة لوحدها، وإنما تحتاج إلى إعداد وتدريب ومتابعة. وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع ما يُعرف بوجود فجوة ما بين النظريّة والتطبيق؛ بمعنى أن تنفيذ التدريس لا علاقة له بالجانب النظري وعدد المساقات التي درسها المعلم قبل الخدمة وبالمؤهل الذي حصل عليه. أمّا فيما يتعلق بعدم وجود أثر لفاعليّة البرنامج التدريبي يعود لمتغيّر سنوات الخبرة، فربما يرجع ذلك إلى أن الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة القصيرة بالتدريب هي نفس الاهتمامات التي أبداها المعلمون من ذوي سنوات الخبرة الطويلة خصوصاً أنه قد تمّ الاستئناس

برأي المشاركين برغبتهم بالاشتراك بالبرنامج التدريبي دون إجبار، ممّا يعني تكافؤ المجموعتين من المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة والخبرة الطويلة في الدافعيّة للمشاركة في البرنامج التدريبي، كذلك فإن تشابه الظروف والفعاليّات التدريبيّة التي مرّ بها المعلمون من ذوي الخبرة القصيرة هي نفس الظروف والفعاليّات التي مرّ بها المعلمون من ذوي الخبرة الطويلة ممّا ربما عمل على تحييد متغيّر الخبرة في التأثير على فاعليّة البرنامج التدريبي. وفيما يتعلق بالنتيجة الثالثة التي جاءت للإجابة عن وجود أثر للتفاعل بين المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، فقد بيّنت أن تحليل التباين لم يكشف عن وجود هذا الأثر؛ بمعنى أن البرنامج التدريبي لم يختلف باختلاف التفاعل بين المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة. وأخيراً، تدفع النتائج إلى استنتاج عام فحواه أن معلمي الأطفال المعوقين فكرياً يتقنون فهم المساقات ذات العلاقة بأساليب التدريس نظريّاً أفضل من إتقانهم لمهارات تنفيذ التدريس بطريقة فعّالة ربما بسبب تركيز برامج إعداد معلمي التربية الخاصّة في الجامعات والكليّات على الجانب النظري أكثر من اهتمامها بالجانب العملي، ويبدو أن تطوير المهارات المتعلقة بتنفيذ التدريس لا يتم من خلال الجانب النظري فقط لوحده ممّا يبرز أهميّة التدريب أثناء الخدمة على هذه المهارات، وهذا ما سعت الدراسة الحاليّة لتحقيقه.

## التوصيات

على ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- ضرورة تكييف الأساليب التدريسية لتتلاءم مع الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً.
- إجراء دراسات حول الأساليب التدريسية التي يحتاجها معلمو الأطفال المعوقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطة.
- إجراء دراسات حول إعداد برامج تدريبيّة لرفع كفاءة المعلمين في مجال أساليب التدريس الفعالة لفئات أخرى من فئات التربية الخاصّة غير فئة معلمّي الأطفال المعوّقين إعاقة فكرية بسيطة ومتوسطةً.
- زيادة الاهتمام بتقديم برامج تدريبيّة لإعداد وتدريب معلمي التربية الخاصّة قبل الخدمة ضمن برامج كليّات التربية في الجامعات الأردنيّة.

## المراجـــع

### أولاً: المراجع العربيّة:

**أحمد، شـــكري ســـيّد**. «برنامج إعداد المعلم التربية الخاصّة ومتطلباته في الوطن العربي». *المجلة العربيّة للتربية*، المجلد ١، العدد (٩)، (١٩٩٠م)، ص ٨ – ٣٤.

**جريسات، رائـــدة**. *الفروق في تحمّل السلوكات غير التكيفيّة بين معلمات التربية الخاصّة الفعّالات وغير الفعّالات واستراتيجيّات تعاملهن مع هذه*

*السلوكات*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن، ١٩٩٤م.

**الحديدي، منى**. «حاجة معلمي التربية الخاصّة في المملكة الأردنيّة الهاشميّة إلى برامج التدريب في أثناء الخدمة: دراسة استطلاعيّة». *دراسات*، المجلد ١٧، العدد (١٤)، (١٩٩٠م)، ص ١٤٥ – ١٧٢.

**الخطيب، جمال**. *تعديل السلوك: القوانين والإجراءات*. الإمارات العربيّة المتحدة: دار الفلاح، ٢٠٠٣م.

ــــــــــــ، *تعديل سلوك الأطفال المعوّقين: دليل الآباء والمعلمين*. ط١. عمّان: دار إشراق للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

**الخطيب، جمال والحديدي، منى**. *استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة*. ط١. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع بعمان، ٢٠٠٥م.

ــــــــــــ، *مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصّة*. ط١. الإصدار الثاني، عمّان: دار حنين للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢م.

**الخطيب، فريد**. *الوجيز في تعليم الأطفال المعوّقين عقليّاً*. ط١. عمّان: مؤسسة دار شيرين، ١٩٩٢م.

**الروسان، فاروق**. *مناهج وأساليب تدريس ذوي الحاجات الخاصّة (المهارات الحركيّة)*. ط١. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع، ٢٠٠١م.

**الروسان، فاروق وهارون، صالح**. *مناهج وأساليب تدريس مهارات الحياة اليوميّة لذوي الفئات الخاصّة*. ط١. الرياض: مكتبة الصفحات الذهبيّة، ٢٠٠١م.

**شوق، محمود وسعيد، محمد**. *معلم القرن الحادي والعشرين (اختياره، إعداده، تنميته)*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

**الصمادي، جميل والنهار، تيسير**. «مستوى إتقان معلمي التربية الخاصّة في دولة الإمارات العربيّة المتحدة لمهارات التعليم الفعّال». *مجلة مركز البحوث التربويّة*، المجلد ١٠، العدد (١٩)، (٢٠٠١م)، ص ١٩٣ – ٢١٦.

**عبد الكريم، أموال**. *تقييم برنامج تدريب خاص في تعديل السلوك في رفع مستوى أداء الأطفال المتخلفين عقليّاً في بعض المهارات الاجتماعيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، البحرين، ١٩٩٤م.

**القمش، مصطفى**. *الإعاقة العقلية (النظرية والممارسة)*. ط١. عمان: دار المسيرة، ٢٠١١م.

ــــــــــــ، «مدى فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من المرحلة الابتدائية». *مجلة الطفولة العربية*، المجلد ٩، العدد (٣٣)، (٢٠٠٧م)، ص ٤١ – ٦٣.

**كوجل، روبرت وكوجل، لن.** *تدريس الأطفال المصابين بالتوحّد: استراتيجيّات التفاعل الإيجابيّة وتحسين فرص التعلم.* ترجمة: السرطاوي، عبد العزيز؛ وأبو جودة، وائل؛ وخشّان، أيمن. ط١. دبي: دار القلم، ٢٠٠٣م.

## ثانياً: المراجع الأجنبيّة:

**AAIDD.** American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: *Defintion of Mental Retardation* (on – line). (2007). Available: www.aaidd.org/policies/faq_mental_retardation.shtml

**Billingsley, B.** A Comparison of Staff Development Needs of Beginning and Experienced Special Education Teachers of the Mild Disabled (Beginning Teachers), *DAI – A53/05*, 1481, Nov. (1992).

**Eisenberger, J., Conti, D., and Antoni, R.** *Self Efficacy: Raising the Bar for Students with Learning Needs*, New Jersey: Prenceton, NJ, Eye of Education. (2000).

**Himill, L., Jantzen, A. and Bargerhuff, M.** Analysis of Effective Educator Competencies in Inclusive Environments. *Action in Teacher Education*, 21(3), (1999). 21 – 37.

**Martella, N. E., Young, R., K., and Macfarlane, C., A.** Determining the Collateral Effects of Peer Tutor Training on a Student with Severe Disabilities. *Behavior Modification*, 19(2), (1995). 170 – 191.

**Martin , Paula.** *galecontent/mental – retardation – 4.* (2003). Retrieved May 3, 2007, from www.healthline.com Web site: healthline

**Morse,T.E;Schuster ,J.W.** Teaching Elementery – Students with Moderate Intellectual Disabilities, *Exceptional Children* ,Reston ,Winter , Vol.66, Issue2. (2005).

**Mortweet, L.** Classwide Peer Turtoring Teaching Students with Mild Mental Retardation in Inclusive Classroom. *Exceptional Children*, 65(4), (1999).524 – 536.

**Pressley, A. J., and Hughes, C.** Peers as Teachers of Anger Management to High School Students with Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders*, 25(2), (2000). 114 – 130.

**Ramsey, R., and Algozine, B.** Teacher Competency Testing: What are Special Education Teachers Expected to Know?. *Exceptional Children*, 57(4), (1995). 339 – 351.

**Reynolds, A., and Walberg, H.** A Structural Model of Science Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), (1991). 97 – 107.

**Ridley, L., and Bueher, R.** *Effective Teacher Behaviors: A Survey of In – Service Special Education*, Department of Special Education, Mill – Ersville University. (1992).

**Roberts, D.** The Preparation of Teachers the Education of Multihandicapped (Hearing Impairment/Mental Retardation) Children (Mental Retardation), *DAI – A 51/03*, 824, Sep. (1995).

**Siedentop, D.** *Developing Teaching Skills In physical Education* , (3rd.ed) Mounting view. CA: Mayfield. (1991).

**Smith, D.** *An Introduction to Special Education*, London: Allyn and Bacon, Inc. (1992).

**Stewart, T.** Competencies for Teachers in Intervention Programs for Young Handicapped Child: Perceptions of Performance and Implications for in Service Training, *DAI – A 51/08*, 2707, Feb. (1991).

# The Effect of AProposed Training Program in Developing Some Effective Teaching Methods of Mild and Moderate Mentally Retarded Children Teacher's

**Mustafa. N. Al – Qamash**
*Associated Professor , Princess Alia University College*
*Al – Balqa'a Applied University – Jordan*
*Amman , K Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 941723, Postal Code:11194*
*E-mail: must_km1969@yahoo.com*
(Received 29/11/1430H; accepted for publication 2/7/1432H.)

**Key Words:** Training Program , Effective Teaching Methods, Mentally Retarded Children Teacher's.
**Abstract.** The goal of this study was to Identify the effect of a proposed training program in developing some effective teaching methods of mild and moderate mentally retarded children teacher's in the schools and centers of mental retardation in Amman . More specifically, the study attempted to answer the question : Are there any statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental at group (who had training according to the designed program) and those of the control group (who had traditional training)? The variables of qualification and experience were taken into consideration in the study. The sample consisted of (40) teachers, distributed in two groups, experimental and control. The training needs necessary for the teachers of mentally retarded children regarding teaching methods were defined for the preparation of the intended program. It was found out the teaching : prompting , task analysis, modeling, and shaping . To answer the question of the study, the two groups had two tests : a pretest and a post test . The instrument used in the study was an observation checklist , comprising (35) competencies, representing the four-mentioned techniques of teaching mentally retarded children. The instrument was developed by the researcher and was tested for both validity and reliability. The analysis of covariance (ANCOVA) was computed and revealed statistically significant differences in the competencies related to the teaching methods between the teachers of the experimental at group and those of the control group in favor of the experimental group. However, no significant differences were found with regard to the teachers' qualifications and experience, or to the interaction between them and the study ended in a few recommendations.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص٩٠٧-٩٣١، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

# درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي التربية الإسلامية في الأردن

**[*] صادق حسن شديفات؛ [**] هتوف فرح سمارة سمارة؛ [***] رنده علي محاسنه**

*[*] أستاذ مشارك بقسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية*

*الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١٣٣*

*E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com*

*[**] معلمة بوزارة التربية والتعليم*

*الرصيفة، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٢٠٣٨ الرمز ١٣٧١٠*

*E-mail: hat_sm3@yahoo.com*

*[***] أستاذ مساعد بقسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية*

*الزرقاء، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٣٠٢٠٦ الرمز ١٣١٣٣*

*E-mail: r_mahasneh@hotmail.com*

(قدم للنشر في ١٤٣٠/١٢/٢٠هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣١/٧/٩هـ)

**الكلمات المفتاحية**: المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، معلمو التربية الإسلامية، الأردن.

**ملخص البحث**. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، في المدارس التابعة لمديرية تربية محافظة الزرقاء في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديريهم والمشرفين التربويين. تكونت عينة الدّراسة من (١٤٣) معلماً ومعلمة، و(٣٦) مديراً، و(١١) مشرفاً تربوياً. ولتحقيق أغراض هذه الدراسة تم استخدام استبانة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، والتي اشتملت على (٥٦) فقرة موزعة على ستة مجالات، بعد التحقق من صدقها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث جاء معيار تنفيذ التدريس في الدرجة الأولى. وكشفت النتائج أن درجة تحقق المعايير الوطنية من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة، وجاء معيار أخلاقيات مهنة التعليم في الدرجة الأولى، بينما جاء معيار التخطيط للتدريس في الدرجة الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً عند المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والخبرة التدريسية، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية راجعة للمؤهل العلمي، ولصالح حملة ماجستير فأكثر. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات العملية والنظرية.

**المقدمة**

يواجه المعلم في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك، فالعلوم تتطور والأبحاث تضيف إليها كل يوم جديد، والمجتمعات هي الأخرى تتغير، والتربية ليست بمعزل عن هذا كله، وعليه فقد أصبح التحدي الكبير لدى المعلم في أثناء الخدمة أن يواكب هذه المتغيرات التي تـُغني جميع عناصر العملية التعليمية، ويحتاج إلى التزود بمهارات متجددة لملاحقتها من خلال برامج متكاملة وشاملة تعتمد على التخطيط العلمي، بالإضافة إلى حرص المعلم على النمو الذاتي المتواصل (شوق ومحمود، ٢٠٠١).

فالمعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية، ويحتل المرتبة الأولى بين العوامل التي يتوقف عليها نجاح عملية الإصلاح التربوي، ونظراً للتطورات التي ظهرت على أدوار المعلم في ضوء التطور المعرفي والعلمي والتكنولوجي؛ فقد أصبح من الضروري تطوير برامج إعداد المعلم أثناء الخدمة. وتطلب هذا التطوير وضع الخطط والبرامج التدريبية لمعرفة مدى فاعلية البرامج التي استخدمت لتنمية المعلم مهنياً وشخصياً ومعرفياً (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

ومن العوامل الأساسية في زيادة كفاءة المعلم رغبته في التعليم باستمرار، وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية، بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة باستمرار على مستوى عالٍ من الكفاءة، وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، وقد قيل إن ٢٠٪ من وقت المعلم يجب أن يُخصص لعملية المتابعة المهنية؛ حيث إن المعارف والخبرات في هذا العصر ما هي إلا بضاعة قابلة للاستهلاك (رحمة، ١٩٨٢).

لقد عُنيت المجتمعات منذ القدم بتدريب المعلم وإعداده، وكذلك الأمر في المجتمع الإسلامي، وهناك مقولة شهيرة مفادها «أن المعلم مصنوع لا مطبوع»، وقد عبر عن هذه الحقيقة ابن خلدون عندما قال: «إن التعليم إحدى صناعات المجتمعات الإنسانية»، وقد عُنيت المجتمعات البشرية المختلفة بتربية المعلمين كلٌّ حسب فلسفته وعقيدته. وطلب العلم في الإسلام فريضة، ولقد كرم المجتمع الإسلامي المعلمين عبر العصور، وعد المسلمون في جزيرة صقيلة المعلم مجاهداً؛ فأعفي من الاشتراك في الجهاد (عبدالله، ٢٠٠٤).

ونظراً لاختلاف الفلسفات التربوية، واختلاف الثقافات السائدة بين الدول نرى أنه ليس هناك اتفاق على كفايات محددة يمكن اعتمادها في كافة برامج النمو المهني للمعلمين، ولكن نرى أن برامج النمو المهني للمعلمين في مجملها تركز على كفايات معينة قد تتكرر بتسميات مختلفة، ولكنها تندرج في الغالب ضمن مجالات نذكر منها: الخصائص الشخصية، التخطيط والتنفيذ، التقييم، والإدارة الصفية، ومهما كان الاختلاف حول هذه الكفايات فإن الأهم هو مدى امتلاك المعلمين لهذه الكفايات وواقع ممارستهم الفعلي

لها، وهذا ما ركزت عليه البحوث التربوية، وذلك نظراً لأهميتها وفاعليتها في التطوير التربوي من جهة، ولأنها تعتبر محكاً لتقييم أداء المعلمين من جهةٍ أخرى (كويران، ٢٠٠٩).

كما أن نجاح المعلم في مهنته يعتمد على مدى مواكبته للمستجدات التي تطرأ على العملية التربوية، ويتطلب ذلك من وزارة التربية والتعليم تهيئة البرامج والدورات، وورش العمل التي تلعب دوراً هاما في رفع كفاءة المعلم الوظيفية في جميع المجالات؛ حيث إن هناك ثلاثة عناصر في العملية التربوية تشترك وتتفاعل معاً من أجل تكوين منظومة للتنمية المهنية للمعلم، تهدف في مجملها إلى الارتقاء بالمعلم في كافة المجالات، وهذه العناصر تتمثل في أن التربية تركز على القيم، في سياق علمي وعملي، ويركز التعليم على المعارف، في سياق معرفي علمي، ويركز التدريب على المهارات، في سياق منهجي تطبيقي، وهذه العناصر في مجملها تشكل منظومة التنمية المهنية للمعلم (حداد، ٢٠٠٨).

على المعلم أن يتعلم بنفسه كيف يتعلم طوال حياته المهنية فمن غير المنطقي أن يعتقد المعلم أنه بمجرد حصوله على الشهادة التي تسمح له بمزاولة المهنة، يمكنه أن يتوقف عن متابعة كل جديد من المعارف والمعلومات التي تتطور وتزداد يوما بعد يوم (سعفان ومحمود، ٢٠٠٢).

إن عملية النمو المهني للمعلم تشتمل على تطوير في الأنظمة المعرفية، وأنظمة الإعداد والتدريب، التي بدورها تشتمل على تشريعات وأساليب؛ تهدف إلى زيادة فاعلية أداء المعلم من خلال تحسين كفاياته المعرفية والمسلكية، وينعكس ذلك على أداء المعلم من خلال استيعابه لكل جديد يطرأ على مجال عمله، وتوظيف التكنولوجيا وإجراء البحوث التي تساعده في حل المشكلات التي يواجهها في مسيرته التعليمية (المومني، ٢٠٠٣).

ويعرف يوسف (١٩٨٧، ص ٦٧) برامج تنمية المعلمين بأنها: «كل برنامج منظم ومخطط يمكّن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمسلكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية. ولابد لهذا التدريب من خطة مسبقة وأن يتم في إطار جماعي تعاوني وبموجب فلسفة واضحة وإستراتيجية مستنيرة وأهداف محددة».

وكما ورد في (حداد، ٢٠٠٨) يُعرف كولنز (Collins, 1999) التنمية المهنية للمعلم بأنها التحديث والتطوير المستمر في معارف المعلم ومعتقداته حول العملية التعليمية التعلمية، والأدوار التي يمكنه القيام بها داخل الغرفة الصفية. أما كونين (Quinn, 2003) فيرى أن الهدف من التنمية المهنية للمعلم هو إيجاد ثقافة داعمة للابتكار، والتجديد، والمشاركة بين الزملاء، وتشجيع المعلمين على الانخراط، في التخطيط وحل المشكلات، والنظر بعمق إلى المعرفة الموجودة في المحتوى الدراسي، وتوظيف مهارات في تنفيذ المحتوى

الدراسـي، وتوظيـف اسـتراتيجيات وطـرق تقـويم متنوعة، والتوظيف الواسع للتكنولوجيا.

ويعـرف (شـوق ومحمـود، ٢٠٠١، ص٢١٣) بـرامج تنميـة المعلمـين بأنهـا: «مجموعـة مـن الخـبرات والمهارات التي تنطلق من برامج إعداده، وتهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية التربوية للمعلمين الموجودين فعـلا في المهنـة، ورفـع طاقـاتهم الإنتاجيـة الحاليـة إلى حـدها الأقصـى وتأهيلـهم لمواجهـة مـا سـيحدث مـن تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم وذلك من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكفؤ والتقويم المستمر».

لقـد تنبـه العـالم إلى أن أي تطـوير في العمليـة التربوية لن يجدي نفعاً إذا لم يتم تغيير النظرة إلى المعلم وأدواره، ونرى أن النظرة للمعلـم والأدوار الـتي يقـوم بهـا اختلفـت خـلال عمليـات التطـوير التربـوي مـن أكـاديمي ملقـن للمعرفـة، إلى معلـم صـاحب رسـالة ومهنة، وفي موجة الإصلاح الثالثة التي سادت العـالم الغربي، وفي أمريكا على وجه التحديد، ظهر ما يعرف بمفهوم المساءلة المهنية القـائم على مبدأ إعداد المعلمين وإجـازتهم لمزاولـة المهنـة، وتقيـيم أدائهـم ومراجعـة أعمـالهم باسـتمرار مـن قبـل زملائهـم ومـديريهم، وتعهدهم بـأن يظـل التـزامهم في المقـام الأول لعملـهم، وأن يستند تدريسـهم علـى معـايير مهنيـة محـددة، بمعنـى آخر فإن إصلاح التعليم يقوم على أساس ينظر فيـه إلى المعلم على أنه مهني معرض للمسـاءلة المهنيـة فيحملـهُ ذلك مسؤولية ما يعمل، ويكرس فيهِ الالتزام (الشيخ، ١٩٩٢).

ونظـراً لمـا يُعـرف بحركـة المسـاءلة المهنيـة وظهـور حركة المعايير، أصبح التركيـز أكبر علـى المعـايير المهنيـة كمحكـات للحكـم علـى أداء المعلـم ومعظـم الـدول الكـبرى في العـالم وضـعت معـايير للعمـل في ضـوئها. فعلى سبيل المثال هنـاك في الولايـات المتحـدة الأمريكيـة معـايير جمعيـة كاليفورنيـا، ومعـايير الرابطـة الوطنيـة لتعليـم الأطفـال الصـغار (NAEYC, 2005)، ومعـايير الجمعية الوطنية لتعليم العلوم (NSTA, 2003) وغيرهـا من المعايير. وفي أستراليا أيضاً هناك اهتمام كـبير بالمعـايير المهنية للمعلمين ومنذ أواخر التسـعينيات تقريبـاً، وكمـا جاء في ورقة عمل حول تطوير المعايير المهنيـة للمعلمـين مقدمـة مـن الجمعيـة الاسـترالية للبيئـة التعليميـة في عـام (2008) Australian Association for Environmental Education، هنـاك اهتمـام متواصـل علـى مسـتوى حكـومي عـالٍ بتطـوير المعـايير المهنيـة للمعلمـين وباسـتمرار، وبمقارنتهـا بالمعـايير الأمريكيـة ومعـايير المملكـة المتحـدة، وفي مجملـها فـإن المعـايير المهنيـة للمعلمـين في اسـتراليا تركـز علـى أربعـة محـاور هـي: معرفـة مهنيـة متخصصـة، ممارسـة مهنيـة، قـيم وأخلاقيـات المهنـة، علاقـات مهنيـة متبادلـة. وحسـب الجمعية الاسترالية فإن الهدف من هذه المعـايير هـو رفـع مكانة المعلم اجتماعياً، وتحديد معرفة وممارسات مهنية متخصصـة لديـه، وتطـوير احـترام وتقـدير الـذات لـدى

المعلم (سمارة، ٢٠١٠).

ففي الأردن وفي ضوء التطوير التربوي المبني على الاقتصاد المعرفي وتماشياً مع حركة المساءلة المهنية، عقدت وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (٢٠٠٦) في عمان مؤتمر *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً* ولمدة ثلاثة أيام، وبمشاركة كل من وزارة التربية والتعليم، والجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين الذين ساهموا بالمشاركة بخبراتهم. حيث هدف المؤتمر لمناقشة مسودة المعايير الموضوعة مسبقاً من قبل اللجنة ومناقشة تجارب دولية في تطوير المعايير وتوظيفها، وتم اعتماد المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في صورتها النهائية والتي اشتملت على (٥٦) كفاية مضمنة في سبعة مجالات (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

تنبهت وزارة التربية والتعليم في الأردن إلى أن هناك حاجة ضرورية إلى تحديد ما يجب على المعلم الأردني امتلاكه من معارف ومهارات واتجاهات، حتى تتحقق الأهداف المتوقعة من مشروع التطوير التربوي من أجل اقتصاد المعرفة، وعملت الوزارة على تشكيل فريق محوري مركزي من المديريات العامة في الوزارة لهذه الغاية، حيث تم وضع قائمة أولية بالكفايات اللازمة، وتم توزيعها على عينات من العاملين في مديريات الوزارة العامة ومديريات التربية والتعليم والمعلمين ومديري المدارس وعلى الجامعات الحكومية والخاصة، ثم قامَ الفريق بتعديل قائمة الكفايات في ضوء الملاحظات التي تم رصدها من العينات. ومن ثم شكلت الوزارة لجنة من موظفيها وأصحاب الاختصاص في الجامعات الحكومية، للموافقة على قائمة الكفايات بصورتها النهائية، إلا أن الوزارة اقترحت أن تُعاد صياغة هذه الكفايات على شكل معايير لبتم اعتمادها في إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها. وتمت الموافقة على هذه المعايير من قبل وزارة التربية والتعليم في شهر أيار من عام (٢٠٠٦) وتم وضع خطة إجرائية لتطبيق هذه المعايير بمشاركة الجامعات الأردنية، وعدد من الخبراء الدوليين وتم في المؤتمر مناقشة مسودة المعايير ومناقشة تجارب دولية في هذا المجال، وتوضيح الفلسفة التي تستند إليها المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً. وتم وضع إطار عام لعملية تنفيذ هذه المعايير وتطوير آليات من قبل الوزارة والجامعات لمتابعة ذلك، وقد حددت سبعة مجالات للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن وهي: التربية والتعليم في الأردن، والمعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، والتخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة، والتطوير الذاتي، وأخلاقيات مهنة التعليم.

**مشكلة الدراسة**

في ضوء ما تم تقديمه عن عمليات التطوير التربوي والتي بدأت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتنفيذها منذ عام ٢٠٠٣ ممثلة بمشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة (ERfKE1 Education Reform

for Knowledge Economy). هذا البرنامج الذي يأتي كإحدى حلقات تطوير التعليم في الأردن قد شمل مجالات عدة: كتطوير السياسات التربوية، وتطوير المناهج، كما شمل تحسين المصادر المادية، مثل: الأبنية المدرسية، والتجهيزات التربوية والتوسع في تعليم ما قبل المدرسة لرياض الأطفال في المدارس الحكومية، استجابة للحاجات الاجتماعية للمتعلمين؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتوظيفها في حياتهم اليومية بسهولة ويسر؛ مما تطلب تغييراً في أدوار المعلم التقليدية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين؛ ليكون قادراً على استيعاب منجزات الثورة العلمية والتكنولوجية، مسلحاً بمهارات التفكير العلمي المنظم والمعرفة العلمية الشاملة، ومتمثلاً للقيم والاتجاهات التربوية الحديثة؛ لهذه الغاية عقد مؤتمر *المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا* في عمان من عام ٢٠٠٦، بهدف الارتقاء بمستوى الجودة المهنية للمعلم الأردني؛ لذا كان لا بد من إجراء دراسات تقويمية وباستمرار للوقوف على حقيقة الارتقاء بمهنة التعليم، وبمدى تمثّل المعلمين — وهنا معلمو التربية الإسلامية — للمعايير الوطنية؛ وذلك نظراً للدور الهام الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية، وفي هذه المرحلة الحساسة من العمر على وجه التحديد، والتي يُشكل الطالب فيها هويته الشخصية. تتميز التربية الإسلامية بشموليتها للروح والعقل والبدن؛ فمعلم التربية الإسلامية بالإضافة لتأثيره في البناء المعرفي للطالب، فهو كذلك يساعد في بناء المنظومة القيمية لديه، وفي ظل هذا الانفجار المعرفي والتكنولوجي الذي نواكبه أصبح معلم التربية الإسلامية كغيره من المعلمين مطالباً بأدوار مهنية جديدة تواكب هذا التطور، فكان لابد له من تمثّل هذه المعايير؛ وبناءً على ذلك، فقد جاءت هذه الدراسة بهدف الكشف عن مدى تمثل معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا في الزرقاء من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين؛ وبهذا يمكن صياغة مشكلة الدراسة على النحو الآتي: «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية؟**».

**أسئلة الدّراسة**

في ضوء مشكلة الدراسة السابقة، صيغت الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظرهم؟

٢. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟

٣. ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < .05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، الدرجة العلمية، الخبرة التدريسية؟

**أهمية الدراسة**

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية، فالمعلم يواجه في عمره الوظيفي متغيرات شتى لا يمكن مواكبتها إلا بالتزود بالخبرات التي تؤهله لذلك؛ وهذا يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، والعمل وفق معايير محددة بعيداً عن العشوائية؛ من هنا جاءت فكرة المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً التي وضعتها وزارة التربية والتعليم في الأردن في العام ٢٠٠٦م. وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا؛ حيث من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تقديم صورة عن واقع درجة تحقق هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية. ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة كل من:

– المسؤولين في وزارة التربية والتعليم؛ لمعرفة مدى فعالية وممارسة هذه المعايير عند معلمي التربية الإسلامية في الميدان التربوي وعلاقتها ببعض المتغيرات.

– معلمي التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم؛ بتزويدهم بتغذية راجعة هادفة عن آرائهم أنفسهم ومديريهم ومشرفيهم حول مدى ممارستهم للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.

– طلبة المدارس حيث إن ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية بدرجة مرتفعة تنعكس إيجابا على طريقة تدريس وتقييم معلمي التربية الإسلامية لهؤلاء الطلبة.

– برامج التنمية المهنية التي يحتاجها معلمو التربية الإسلامية وذلك من أجل المواءمة بين هذه المعايير وبرامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل استخدام أفضل لها أثناء الخدمة.

**مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية**

**المرحلة الثانوية**

هي المرحلة التي تشمل الصف الأول الثانوي والثاني الثانوي في نظام التربية والتعليم في الأردن.

**معلمو التربية الإسلامية**

وهم المعلمون والمعلمات الذين يحملون مؤهلاً أكاديمياً، والمعينون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ والذين يدرّسون الصفوف الثانوية في مديرية التربية وتعليم الزرقاء.

**المشرفون التربويون**

وهم المشرفون والمشرفات المعينون في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠ في قسم الإشراف والتأهيل التربوي، ويوكل إليهم متابعة أداء معلمي التربية الإسلامية في مدارسهم.

**المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً**

هي المعايير التي تمت الموافقة عليها من قبل

وزارة التربية والتعليم في المؤتمر الذي عقد في أيار من عام (٢٠٠٦) وتمت المصادقة عليها من قبل وزارة التعليم العالي والجامعات الأردنية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

وحددت بسبعة مجالات هي:

المجال الأول: التربية والتعليم في الأردن.

المجال الثاني: المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة.

المجال الثالث: التخطيط للتدريس.

المجال الرابع: تنفيذ التدريس.

المجال الخامس: تقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس.

المجال السادس: التطوير الذاتي.

المجال السابع: أخلاقيات مهنة التعليم.

**درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين والمعلمات**

تقاس باستجابات أفراد العينة لفقرات الاستبانة المعدّة لتحديد التقديرات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين.

**محددات الدراسة**

للدراسة مجموعة من المحددات تتلخص في الآتي:

- أجريت هذه الدراسة على معلمي التربية الإسلامية التابعين لمديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ في الأردن ومديريهم ومشرفيهم التربويين.
- جمعت بيانات الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.
- تعتمد نتائج الدراسة على صدق الاستبانة التي طورت لجمع البيانات وما قام به الباحثان من إجراءات لتطبيق أداة الدراسة.

**متغيرات الدراسة**

١ – المتغيرات المستقلة: تضمنت الدراسة متغيرات مستقلة هي: جنس المعلم (ذكر، أنثى)، وخبرة المعلم في التدريس (أقل من ٥ سنوات، ٥ – ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، والمؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم التربية، ماجستير فأكثر)، والوظيفة (معلم، مدير، مشرف)

٢ – المتغير التابع: درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيا.

**الدراسات السابقة**

لقد تم الاطلاع على البحث التربوي بمصادره المتنوعة، وتبين أن هناك الكثير من الدراسات التي تناولت عناصر العملية التربوية، وخاصة الدراسات التي عُنيت بممارسات المعلم وأدواره المهنية؛ وذلك من حيث امتلاك المعلمين لها أو من حيث مدى ممارستهم الواقعية لها. بعض الدراسات عنيت بالكفايات التعليمية للمعلمين، وبعضها تناول الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقد تبين من الدراسات الحديثة أن هناك اهتماماً واضحاً بما يُعرف بالمعايير المهنية للمعلمين في الأردن، وفي غيرها من الدول، ومن هذه الدراسات:

أجـرت سمـارة (٢٠١٠) دراسـة هـدفت إلى معرفة درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لـدى معلمـي ومعلمـات المرحلـة الأساسـية الـدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لـواء الرصيفة في الأردن، من وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديريهم.وقد تكونت عينة الدّراسة من (٢٩٨) معلماً ومعلمة، و(٤١) مديراً ومـديرة. ولتحقيـق أغـراض هـذه الدراسـة تم اسـتخدام اسـتبانة المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً، والـتي اشتملت على (٥٦) بنداً موزعـة على سبعة مجالات، بعد التحقق من صدقها وثباتها. كشفت نتائج الدراسة عن أن درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة؛ حيث جـاء معيـار أخلاقيـات مهنـة التعلـيم في الرتبـة الأولى، وجاء في الرتبة الأخيرة معيار التطوير الـذاتي. كمـا أظهـرت النتـائج أن درجـة تحقـق المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً لـدى المعلمـين مـن وجهـة نظـر مـديريهم كانـت مرتفعـة؛ وجـاء في الرتبـة الأولى معيـار المعرفـة الأكاديمية والبيداغوجيـة الخاصـة، وأخلاقيـات مهنـة التعليـم، وجـاء في الرتبـة الأخيـرة معيـار التطـوير الـذاتي. وأظهـرت الدّراسـة كـذلك وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين تقـديرات المعلمـين والمـديرين في تحديدهم لدرجة تحقق المعايير الوطنية لدى المعلمين، في مجـال المعرفـة الأكاديميـة والبيداغوجيـة الخاصـة فقـط ولصالح المعلمين. كما أظهرت عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية في درجـة تحقـق المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً عنـد المعلمـين تعـزى لمـتغيرات النـوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي والخبرات التدريسية.

وأجـرى الـزعبي والسـلامات (٢٠١٠) دراسـة هـدفت إلى استقصـاء مـدى امـتلاك معلمـي العلـوم للمعـايير الأردنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً، مـن وجهـة نظرهم ومن وجهة نظر مـديري المـدارس ومشـرفي مـادة العلـوم. حيـث تكونـت عينـة الدراسـة مـن (٥٠) معلمـاً ومعلمة و(٢٠) مدير مدرسة و(٢٠) مشرفاً تربوياً لمـادة العلـوم، تم اختيـارهم بطريقـة عشـوائية. اسـتخدم الباحثان أداة على شكل استبانة اشتملت على سبعة مجالات للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً. وأظهرت النتائج أن المجال الخامس (تقويم تعلم الطلبة) حاز على أعلـى نسـبة مئويـة في حـين حـاز المجـال الأول (التربيـة والتعلـيم في الأردن) علـى أقـل نسـبة مئويـة. وأظهـرت النتـائج عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية تُعـزى للخبرة. بينما أظهـرت النتـائج وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائية تُعزى لمتغير الوظيفة.

وقـام حـداد (٢٠٠٨) بدراسـةٍ هـدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لتطوير كفايات تعليمية لمعلمي ومعلمات الأحياء في المرحلة الثانوية، في ضـوء المعاير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن. استخدم الباحث أداتين: الأولى استبانة تقدير معلمي ومعلمات الأحياء لممارساتهم للكفايات التعليمية، والثانية بطاقة ملاحظة ممارسة معلمـي ومعلمـات الأحيـاء للكفايـات التعليميـة. تكونـت عينـة الدراسـة الأولى مـن (١٤٠)

معلماً ومعلمة لمادة الأحياء في محافظة إربد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة الثانية من (١٣) معلماً ومعلمة هم بحاجة إلى التدريب من عينة الدراسة الأولى. درب أفراد عينة الدراسة على البرنامج التدريبي لمدة (٢٤) ساعة على مدى ستة أيام وكانت النتائج: قدّر المعلمون والمعلمات المستوى الكلي لممارستهم للكفايات التعليمية المشتملة في استبانة الدراسة بنسبة عالية. وكان تقدير مستوى ممارسة (٢٨) كفاية بنسبة عالية، و(٣) كفايات بنسبة متوسطة، و(٧) كفايات بنسبة متدنية. وتبين أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين النسب المئوية لتقدير ممارسة المعلمين والمعلمات للكفايات باختلاف الجنس، إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمات. وباختلاف المؤهل العلمي إلا في معيار المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة ولصالح المعلمين والمعلمات ذوي المؤهلين (بكالوريوس + دبلوم في التربية، والماجستير فأكثر)، أو باختلاف خبراتهم إلا في معياري المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، وتنفيذ التدريس، ولصالح الخبرة (١٠) سنوات فأكثر. واختلف تقدير معلمي ومعلمات عينة الدراسة الذين دُربوا بالبرنامج التدريبي لممارستهم الكفايات التعليمية كأثر للتدريب بالبرنامج، كما اختلف التقدير الملاحظ لممارستهم للكفايات التعليمية التي هم بحاجتها كأثر للتدريب.

وفي دراسة قام بها الأحمد (٢٠٠٦) هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم التربية الإسلامية في الصفوف العليا (٤ — ٦) في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة، تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً و(٢٥) مشرفاً. أداة البحث استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها تضمنت في صورتها النهائية (٧٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي (التخطيط، التنفيذ، الوسائل التعليمية، الإدارة الصفية والتعامل مع الطلبة، التقويم). بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في الصفوف العليا (٤ — ٦) بالمرحلة الابتدائية في مدينة جدة من وجهة نظر المعلمين: حازت الفقرة «التعرف على أنواع الوسائل التعليمية المناسبة لمادة التربية الإسلامية» من مجال الوسائل التعليمية على أعلى تقدير لنسبة الاحتياج في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة «ربط موضوعات الدرس بخبرات التلاميذ السابقة». كما بينت الدراسة أن الاحتياجات التدريبية للمعلمين من وجهة نظر المشرفين: حصلت الفقرة «تنويع المثيرات لاستثارة دافعية التلاميذ وجذب انتباههم» من مجال التنفيذ على أعلى تقدير لنسبة احتياج، في حين كان أقل تقدير لنسبة احتياج للفقرة «إشراك التلاميذ في إعداد الوسائل التعليمية بما يتناسب مع قدراتهم» من مجال الوسائل التعليمية. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشرفين وبين تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية لصالح المشرفين في جميع المجالات، ما عدا مجال التخطيط اليومي

للتدريس، حيث كانت التقديرات متقاربة. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية تعزى للمؤهل (بكالوريوس، دبلوم). وبينت كذلك عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى للمؤهل (تربوي، غير تربوي) إلا في مجال التقويم لصالح المؤهلين تربويا. كما بينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين للاحتياجات التدريبية تعزى لسنوات الخبرة إلا في مجال التقويم لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وأجرى البداح (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق أغراض الدراسة أعد الباحث استبانة ضمنها (٦٧) كفاية من الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية وذلك بعد التأكد من صدقها وثباتها. عينة الدراسة تكونت من (٣٣) من مشرفي التربية الإسلامية و(٨٧) مديراً من مدراء المدارس الابتدائية وبذلك يكون حجم العينة (١٢٠) وجميعهم يتبعون إدارة التربية والتعليم بمدينة الرياض. أظهرت النتائج أن الكفايات التعليمية التي شملتها الاستبانة تعد متوفرة لدى معلمي التربية الإسلامية حيث بلغ المتوسط العام لمدى توفر الكفايات (٧٤,٦٧٪) وجاءت درجات التوفر للكفايات كالآتي: فقد ظهر من النتائج أن (١١) كفاية حصلت على درجة توفر كبيرة، و(٤٩) كفاية حصلت على درجة توفر متوسطة، و(٧) كفايات حصلت على درجة توفر قليلة. أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط الفصلي لصالح المدراء. وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التخطيط اليومي للدرس. كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمديرين في مدى توفر الكفايات المهنية والعلمية لتنفيذ الدرس.كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المشرفين والمعلمين في مدى توفر كفايات إدارة الصف وضبطه. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمديرين في مدى توفر كفايات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية لصالح المدراء. كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين المشرفين التربويين والمدراء في مدى توفر كفايات التقويم لصالح المدراء.

وقامت زيونتس وأخريات (Zionts et. al., 2006) بدراسة هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين للمعايير المهنية من حيث أهميتها وسهولة تطبيقها. وذلك حسب معايير (NCATE) وهو المجلس الاستشاري العالمي لبرامج تعليم المعلم، و(CEC) وهو المجلس الاستشاري العالمي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلم تلميذ أي معلم تحت التجربة من خريجي إحدى الجامعات الشمالية في

ولاية ميتشغان ؛ حيث تم توزيع استبيان عليهم عاد منها (٦٧) استبياناً. أداة الدراسة عبارة عن استبانة تم تضمينها (٦٣) بنداً موزعة في سبع مجموعات أُخذت بشكل مباشر من قائمة المعايير الخاصة بالمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (CEC, 2000) وهي : الفلسفة والتاريخ والمؤسسات القانونية للتعليم الخاص، وخصائص المتعلمين، والمساعدة والتحليل والتقييم، والمحتوى التعليمي والممارسة، والتعامل مع الطالب والمهارات الاجتماعية، والتواصل والتعاون بين الزملاء، والممارسات المهنية والأخلاقية. أظهرت نتائج الدراسة أن معايير (CEC) من حيث الأهمية تنحصر بين مهمة ومتوسطة الأهمية، ولكن بالمقابل هناك صعوبة عالية في تطبيقها. وعزت الباحثات الاختلافات في تصنيف المعايير إلى الاختلاف الثقافي والمادي بين المعلمين من جهة، وعدم اهتمام المعلمين بتطوير هذه المعايير من جهة أخرى.

في دراسةٍ أجراها خصاونة وآخرون (Khasawneh et. al., 2006) هدفت إلى قياس تصورات طلبة التعليم المهني فيما يتعلق بتطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلميهم في الفصول الدراسية. تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالباً من طلبة التعليم المهني في ثلاث جامعات رسمية هي (الجامعة الأردنية، والجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك) تم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية. صممت أداة الدراسة بالاستناد إلى المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن (٢٠٠٦) ؛ حيث اشتملت على سبعة أبعاد تتضمن (٥٢) بنداً.أشارت نتائج الدراسة إلى أن تصورات الطلبة في التعليم المهني حول تطبيق المعايير الوطنية للتنمية المهنية من قبل معلميهم كانت بشكل عام من متوسطة إلى عالية، وكان هناك اتفاق على أن تصورات الطلبة حول تطبيق معيار التربية والتعليم في الأردن ومعيار أخلاقيات المهنة بدرجة مرتفعة. في حين كانت التصورات حول تطبيق باقي المعايير بدرجة متوسطة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تصورات طلبة التعليم المهني نحو تطبيق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من قبل معلميهم تعزى إلى الجنس. وعدم وجود فروق بين الجامعات الثلاثة في التصورات حول تطبيق المعايير في مجالات المعرفة البيداغوجية الخاصة، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة والتدريس، والتطوير الذاتي، بينما وجدت فروق بين الجامعات الثلاث حول تطبيق المعايير في مجالات التربية والتعليم في الأردن، والتخطيط للتدريس، وأخلاقيات المهنة.

نلاحظ من الدراسات السابقة أن الدراسات التي تناولت المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن، ومدى امتلاك المعلمين لهذه المعايير هي دراسة سمارة (٢٠١٠)، ودراسة الزعبي والسلامات (٢٠١٠)، ودراسة خصاونة وآخرين.(Khasawneh et. al., 2006) دراسة حداد (٢٠٠٨) تناولت تطوير الكفايات التعليمية

لـدى المعلمـين، مـن خـلال برنـامج تـدريبي في ضـوء المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً. تناولـت بعـض الدراسـات الأدوار الجديـدة الـتي يقـوم بهـا المعلمـون في ضــوء حركــة المعــايير كدراســة خصــاونة وآخــرين (Khasawneh et. al. ,2006). وأشــارت بعــض الدراسـات إلى الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي التربيـة الإسلامية؛ وذلك من وجهة المشرفين التربويين والمدراء كدراسـة الأحمـدي (٢٠٠٦)، وبعـض الدراسـات إلى مـدى تـوفر الكفايـات التعليميـة لـدى معلمـي التربيـة الإسـلامية كدراسـة البـداح (٢٠٠٦). كمـا أن بعـض الدراسـات تناولـت تصـورات المعلمـين حـول المعـايير المهنيـة مـن حيـث أهميتهـا وسـهولة تطبيقهـا، كدراسـة زيونتس وأخريات (Zionts et. al., 2006).

وتختلف هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات الـتي تناولـت المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنيـاً؛ حيثُ تناولـت شـريحة هامـة جـداً مـن المعلمـين ألا وهـم معلمـو التربيـة الإسـلامية للمرحلـة الثانويـة؛ وذلـك لأهميـة الـدور الـذي يقـوم بـه معلـم التربيـة الإسـلامية بالإضافة للدور المعرفي والعلمي الذي يساعد على بنائه في النظام المعرفي للطالب، فهو كذلك يعمـل علـى بنـاء منظومة قيمية لدى الطالب، وفي هذه المرحلة الهامة من العمـر فالتربيـة الإسـلامية كمـا ذكرنـا مـن قبـل تتميـز بشـموليتها للعقـل والبـدن والـروح. أمـا دراسـة سمـارة (٢٠١٠) فقد تناولت معلمي المرحلة الأساسية الـدنيا، ودراسـة (الـزعبي والسـلامات) فقـد تناولـت معلمـي العلـوم في المرحلـة الأساسية العليـا، في حـين أن دراسـة (حداد) قد تناولت معلمـي الأحيـاء للمرحلـة الثانويـة، أما دراسة (خصـاونة وآخـرون) فقـد تناولـت تصـورات طلبة الجامعات الرسمية حول مدى تطبيـق هـذه المعـايير من قبل معلميهم في الصفوف، وهـذه هـي الدراسـات الوحيـدة الـتي تناولـت المعـايير الوطنيـة لتنميـة المعلمـين مهنياً.

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع الدّراسة

تكـوّن مجتمـع الدراســة مــن جميــع معلمــي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعـة لمديريات تربية محافظة الزرقـاء (مديريـة الزرقـاء الأولى، مديرية الزرقاء الثانية، مديرية الرصيفة) والبالغ عددهم (٢١١) معلمـاً ومعلمـة، مـنهم (١٢٠) معلمـة و(٩١) معلمــاً؛ وذلــك حســب إحصــائيات قســم التخطـيط التربـوي لمديريـة التربيـة والتعلـيم في محافظـة الزرقـاء في الفصــل الثــاني مــن العــام الدراســي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، ومديريهم ومشرفيهم التربويين.

### عينة الدراسة

يعتــبر مجتمــع الدراســة بالنســبة للمعلمــين والمعلمـات هـو عينتهـا؛ وقـد تم اسـتثناء (٢٥) معلمـاً ومعلمـة، اتخـذت كعينـة اسـتطلاعية لغايـات تحديـد معامل ثبات الأداة، وبعد توزيـع الاسـتبانات عـاد منهـا (١٤٣) اسـتبانة شـكلت عينـة الدراسـة. في حـين تألفـت

عينة المديرين من (٣٦) مدير مدرسة، أما عينة المشرفين فتألفت من (١١) مشرفاً تربوياً.

**أداة الدّراسة**

ولتحقيق أغراض هذه الدراسة قام الباحثان بتصميم أداة للدراسةِ، وهي عبارة عن استبانة تتضمن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، حيث تألفت من جزأين: الجزء الأول اشتمل على البيانات الشخصية لأفراد العينة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية)، والجزء الثاني اشتمل على المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً والبنود المدرجة تحت كل مجال، حيث تكونت أداة الدراسة من سبعة مجالات هي: مجال التربية والتعليم في الأردن (٧) معايير، مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة (٥) معايير، مجال التخطيط للتدريس (٦) معايير، مجال تنفيذ التدريس (٩) معايير، مجال تقويم تعلم الطلبة (٨) معايير، مجال التطوير الذاتي (١٠) معايير، مجال أخلاقيات مهنة التعليم (١١) معيارا.

وقد صممت الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي؛ توزعت عليه استجابات أفراد العينة على النحو الآتي: (١) «لا أوافق بشدة»، (٢) «لا أوافق»، (٣) «محايد»، (٤) «أوافق»، (٥) «أوافق بشدة» وذلك للحكم على درجة ممارسة كفايات المجال من وجهة نظر المعلمين. بعد الرجوع إلى الأدب التربوي اعتمد الباحثان المعايير التالية لتصنيف درجة تحقق المعايير لدى المعلمين من وجهة نظرهم إلى (قليلة، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً) حسب متوسطات إجابات أفراد العينة لكل فقرة؛ وبذلك تكون المستويات الأربعة على النحو الآتي: الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها ٤,٥ فأكثر تكون بدرجة مرتفعة جداً. الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين ٣,٥ – ٤,٤٩ تكون بدرجة مرتفعة. الفقرة التي يتراوح المتوسط الحسابي للعلامات فيها بين ٢,٥ – ٣,٤٩ تكون بدرجة متوسطة. الفقرة التي يبلغ المتوسط الحسابي للعلامات فيها أقل من (٢,٥) تكون بدرجة قليلة.

**صدق أداة الدراسة وثباها**

– اعتمد الباحثان في تحديد صدق الأداة على ما يعرف بالصدق المنطقي؛ وهو اعتماد رأي المحكمين المختصين الممثلين بهيئة مكونة من أحد عشر أستاذاً في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي، والإدارة التربوية، واللغة العربية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية وجامعة البلقاء التطبيقية، وتم إجراء التعديلات المقترحة.

– تم حساب معامل الثبات وفقا لمعادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لتقديرات عينة استطلاعية مكونة من (٢٥) معلماً من معلمي التربية الإسلامية للعام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠. حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٤)، وهو معامل ثبات يمكن الوثوق به.

**منهج الدراسة**

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي (المسحي

التحليلي) والذي يتناسب وطبيعتها، بهدف التعرف إلى درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمحافظة الزرقاء. للإجابة عن الأسئلة الأول والثاني والثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر مديريهم، والمشرفين التربويين. وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ استخدام اختبار(ت) الإحصائي وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شيفيه لتحديد ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية. علماً بأنه قد تم اعتماد قيمة ($p <.05$) لوصف الأثر الدال إحصائياً.

### نتائج الدراسة وتفسيراتها

للإجابة عن أسئلة الدراسة الأول، والثاني، والثالث؛ حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة استجابات كل من معلمي التربية الإسلامية والمديرين والمشرفين التربويين على كل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً السبعة كما في الجدول رقم (١).

**الجدول رقم (١). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي التربية الإسلامية والمشرفين والمدراء لكل مجال من مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً.**

| مجالات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً | المعلمون | | المشرفون | | المدراء | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| التربية والتعليم في الأردن | ٤,٠٦ | ٠,٧٧ | ٣,٨٣ | ١,٠٥ | ٤,٠٦ | ٠.٨٠ |
| المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة | ٤,٢٥ | ٠,٦٦ | ٤,٠٠ | ٠.٨٩ | ٤,١٥ | ٠.٨١ |
| التخطيط للتدريس | ٤,٠٤ | ٠,٨٤ | ٤,٢٢ | ٠.٧٥ | ٣,٨٤ | ١,٠٨ |
| تنفيذ التدريس | ٤,٤٣ | ٠,٦٣ | ٤,٠٥ | ٠.٦٩ | ٤,٢٠ | ٠.٨١ |
| تقويم تعلم الطلبة | ٤,١٦ | ٠,٧٨ | ٤,٠١ | ١,٠٦ | ٤,٠٦ | ١,٠٤ |
| التطور الذاتي | ٤,١٢ | ٠,٦٦ | ٤,٠٨ | ٠.٦٩ | ٤,٠٨ | ٠.٨٤ |
| أخلاقيات مهنة التعليم | ٤,٣٥ | ٠,٦٠ | ٤,٠٣ | ٠.٩١ | ٤,٢٣ | ٠.٩٤ |

### أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول وتفسيرها:

ينص السؤال الأول على «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظرهم؟**».

ويتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق

المعايير من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال تنفيذ التدريس بمتوسط بلغ (٤,٤٣)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن معلمي التربية الإسلامية يعتبرون أن صميم عملهم هو تنفيذ التدريس خاصة معلمي المرحلة الثانوية، والتي تعتبر مرحلة حاسمة في مستقبل الطالب؛ فالمعلم يتحمل مسؤولية تهيئة الطالب لامتحان الثانوية العامة، كما يتم متابعة تنفيذ التدريس بصورة فاعلة من قبل المديرين من خلال نموذج يسمى ما قطع من المنهاج، معد من قبل الوزارة ويطلب من المعلمين تعبئته بشكل دوري، بالإضافة إلى متابعة مدراء المدارس لذلك على دفتر التحضير اليومي باعتباره مشرفاً مقيماً في المدرسة، كما تتم متابعة تنفيذ التدريس من قبل مشرفي التربية الإسلامية.

**ثانياً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني وتفسيرها:**

ينص السؤال الثاني على «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المديرين؟**».

ويتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المديرين كانت مرتفعة وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال أخلاقيات مهنة التعليم بمتوسط بلغ (٤,٢٣)؛ ويعتبر ذلك شهادة للمعلم من قبل مديره، فالمعلم لم يزك نفسه وركزت استجابته على تنفيذ التدريس؛ في حين جاءت استجابات المديرين لتؤكد أن معلمي التربية الإسلامية ملتزمون بأخلاقيات مهنة التعليم؛ وهذا يعني أن معلم التربية الإسلامية بالتزامه بأخلاقيات مهنة التعليم يمثل القدوة الحسنة لتلاميذه ولزملائه وذلك بشهادة مديره.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث وتفسيرها:**

ينص السؤال الثالث على «**ما درجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديرية تربية الزرقاء من وجهة نظر المشرفين التربويين؟**».

كما يتبين من الجدول رقم (١) أن درجة تحقق المعايير من وجهة نظر المشرفين التربويين كانت مرتفعة. وجاء أعلى متوسط حسابي لمجال التخطيط للتدريس بمتوسط بلغ (٤,٢٢)؛ ويمكن تبرير ذلك بأن طبيعة عمل المشرفين التقليدية هي متابعة الخطط الدراسية للمعلمين سواء الخطط الفصلية، أو خطط التدريس اليومي التي يتابعها المشرف خلال زيارته للمعلمين في المدارس، كما أن المشرفين التربويين يعقدون باستمرار من خلال مديرياتهم ورش عمل للمعلمين حول استراتيجيات التخطيط للتدريس، ومن ثم تتم متابعة تطبيق هذه الاستراتيجيات في الميدان.

**رابعاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرابع وتفسيرها:**

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < .05$) بين متوسطات تقديرات**

**المعلمين لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً تعزى إلى متغيرات الدراسة: الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية؟».**

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي دلالة الفروق بين متوسطي تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق كل من المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في ضوء متغير الجنس كما في الجدول (٢). كما استخدم تحليل التباين الأحادي لتحديد أثر كل من المؤهل العلمي، والخبرة التدريسية في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق كل من المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً كما هو موضح في الجداول (٣، ٤، ٥، ٦).

**الجنس**

استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتقصي دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، في ضوء متغير الجنس وكما هو موضح في الجدول (٢).

**الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدّراسة من المعلمين عن المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها في ضوء متغير الجنس.**

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجة الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التربية والتعليم في الأردن | معلمين | ٧٢ | ٤,٠٧ | ٠,٨١ | ٠,٠٧٠ | ١٤٣ | ٠,٩٤ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٠٦ | ٠,٧٣ | | | |
| المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة | معلمين | ٧٢ | ٤,٢٣ | ٠,٦٥ | ٠,٣٨٥ | ١٤٣ | ٠,٧٠ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٢٧ | ٠,٦٧ | | | |
| التخطيط للتدريس | معلمين | ٧٢ | ٣,٩٩ | ٠,٩١ | ٠,٧٦ | ١٤٣ | ٠,٤٤ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٠٩ | ٠,٧٧ | | | |
| تنفيذ التدريس | معلمين | ٧٢ | ٤,٢٧ | ٠,٦٨ | ١,٥٦ | ١٤٣ | ٠,١٢ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٤٣ | ٠,٥٠ | | | |
| تقويم تعلم الطلبة | معلمين | ٧٢ | ٤,٠٨ | ٠,٨٧ | ١,٢٠ | ١٤٣ | ٠,٢٢ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٢٣ | ٠,٦٧ | | | |
| التطوير الذاتي | معلمين | ٧٢ | ٤,١٨ | ٠,٦٤ | ١,١٤ | ١٤٣ | ٠,٢٥ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٠٣ | ٠,٦٨ | | | |
| أخلاقيات مهنة التعليم | معلمين | ٧٢ | ٤,٤٦ | ٠,٦٠ | ٠,٥٠ | ١٤٣ | ٠,٦١ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٤٠ | ٠,٦٧ | | | |
| الكلي | معلمين | ٧٢ | ٤,١٨ | ٠,٥٧ | ٠,٤٤ | ١٤٣ | ٠,٦٥ |
| | معلمات | ٧١ | ٤,٢٢ | ٠,٤٧ | | | |

بالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتبين من المتوسطات أن مجال أخلاقيات مهنية التعليم حصل على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للمعلمين الذكور حيث بلغ (٤,٤٦)؛ ويمكن تفسير ذلك أن معلمي التربية الإسلامية يحاولون أن يكونوا قدوة لطلبتهم في هذه المرحلة العمرية الحساسة، وكأن معلم التربية الإسلامية يتمثل قول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ۝٢ كَبُرَ مَقۡتًا عِندَ ٱللَّهِ أَن تَقُولُواْ مَا لَا تَفۡعَلُونَ ﴾ (الصف: ٢ – ٣)، وقوله تعالى: ﴿ أَتَأۡمُرُونَ ٱلنَّاسَ بِٱلۡبِرِّ وَتَنسَوۡنَ أَنفُسَكُمۡ وَأَنتُمۡ تَتۡلُونَ ٱلۡكِتَٰبَۚ أَفَلَا تَعۡقِلُونَ ﴾ (البقرة: ٤٤).

وحصل مجال تنفيذ التدريس على أعلى متوسط حسابي بالنسبة للإناث وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٣) ويمكن تفسير ذلك أن الإناث يعتبرن أن صميم عملهن هو إنجاز وتنفيذ التدريس. وبالنظر إلى الجدول رقم (٢) يتبين أن أقل متوسط حسابي للذكور كان على مجال التخطيط للتدريس وبمتوسط حسابي (٣,٩٩) ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الذكور يعتبرون التخطيط عملاً روتينياً يثقل كاهل المعلم ولا داعي له، وأن المعلم الخبير يستطيع أن يقدم أفضل ما لديه لطلبته دون الالتزام بالتخطيط. في حين كان أقل متوسط حسابي بالنسبة للإناث في مجال التطوير الذاتي وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٣)؛ ويمكن أن يُعزى ذلك لأسباب اجتماعية، ففي الغالب أن الإناث يكتفين بالدرجة العلمية الأولى باعتبار ذلك تأميناً لمستقبلها، ثم تنخرط في الحياة الزوجية فتكثر المسؤوليات وتجد نفسها غير قادرة على التوفيق بين تطوير ذاتها مهنياً وبين متطلبات أسرتها. وكذلك يتبين من الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

**الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل من مجالاتها وفقاً لمتغير الخبرة.**

| المجال | | الخبرة | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | أقل من خمس سنوات | | ٥ – ١٠ سنوات | | أكثر من ١٠ سنوات | | المجموع | |
| | العدد | (٣٦) | | (٤١) | | (٦٦) | | (١٤٣) | |
| | | متوسط حسابي | انحرف معياري | متوسط حسابي | انحرف معياري | متوسط حسابي | انحرف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري |
| التربية والتعليم في الأردن | | ٤,١٥ | ٠,٦٤ | ٣,٩٢ | ٠,٨٠ | ٤,١٠ | ٠,٨٢ | ٤,٠٦ | ٠,٧٧ |
| معرفة أكاديمية وبيداغوجية | | ٤,٢٨ | ٠,٥٢ | ٤,١١ | ٠,٨١ | ٤,٣١ | ٠,٦١ | ٤,٢٥ | ٠,٦٦ |
| التخطيط للتدريس | | ٣,٨١ | ٠,٨٨ | ٤,٠٦ | ٠,٧٣ | ٤,١٥ | ٠,٨٨ | ٤,٠٤ | ٠,٨٤ |
| تنفيذ التدريس | | ٤,٢٨ | ٠,٤٨ | ٤,٣٣ | ٠,٥٣ | ٤,٤٠ | ٠,٦٩ | ٤,٣٥ | ٠,٦٠ |
| الطلبة تقويم تعلم | | ٣,٨٩ | ٠,٨٢ | ٤,١٩ | ٠,٦٣ | ٤,٢٧ | ٠,٨١ | ٤,١٦ | ٠,٧٨ |
| التطوير الذاتي | | ٣,٩٨ | ٠,٥٧ | ٤,٠٩ | ٠,٧٢ | ٤,٢٢ | ٠,٦٧ | ٤,١٢ | ٠,٦٦ |
| أخلاقيات مهنة التعليم | | ٤,٤٥ | ٠,٥٥ | ٤,٣١ | ٠,٧٢ | ٤,٥٠ | ٠,٦١ | ٤,٤٣ | ٠,٦٣ |

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتبين أن أعلى متوسط حسابي كان للمجال السابع وهو أخلاقيات مهنة التعليم وبمتوسط حسابي ٤,٥٠ عند أصحاب الخبرة التي تزيد عن (١٠) سنوات. ويمكن تفسير ذلك أن أصحاب الخبرة الطويلة قد حصلوا من خلال خبرتهم على تجارب كثيرة، بعيدا عن الحماس الزائد أو الاستهتار المخل بأخلاقيات المهنة، فضلا على أنهم بعد هذه الخبرة يكونون على مشارف التقديم إلى الأعمال الإدارية كمساعد مدير أو مدير مدرسة أو مشرف تربوي. وأن أقل متوسط حسابي كان للمجال الثالث وهو التخطيط للتدريس وبمتوسط حسابي ٣,٨١ عند أصحاب الخبرة التي تقل عن (٥) سنوات ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء المعلمين خريجو كلية الشريعة ولم يحصلوا على مساقات تربوية تؤهلهم مسلكياً من حيث التخطيط والتقويم بالإضافة إلى نقص خبرتهم الميدانية؛ مما قد يجعل الحاجة ماسة إلى تعريضهم إلى دورات تدريبية أكثر. ولتقصي دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها حسب متغير الخبرة.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التربية والتعليم في الأردن | بين المجموعات | ١,٢٥٠ | ٢ | ٠,٦٢٥ | ١,٠٣٩ | ٠,٣٥٧ |
| | داخل المجموعات | ٨٤,٢١٢ | ١٤١ | ٠,٦٠٢ | | |
| | المجموع | ٨٥,٤٦١ | ١٤٣ | | | |
| معرفة أكاديمية وبيداغوجية خاصة | بين المجموعات | ١,٠٧١ | ٢ | ١,٣١٦ | ١,٨٥٤ | ٠,٢٩٦ |
| | داخل المجموعات | ٦١,٠٦٦ | ١٤١ | ٠,٧١٠ | | |
| | المجموع | ٦٢,١٣٧ | ١٤٣ | | | |
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | ٢,٦٣٣ | ٢ | ٠,٧٧٨ | ٢,٦١١ | ٠,١٦٠ |
| | داخل المجموعات | ٩٩,٤٢٠ | ١٤١ | ٠,٢٩٨ | | |
| | المجموع | ١٠٢,٠٥٣ | ١٤٣ | | | |
| تنفيذ التدريس | بين المجموعات | ٠,٣٦٨ | ٢ | ٠,١٨٤ | ٠,٥٠١ | ٠,٦٠٧ |
| | داخل المجموعات | ٥١,٤٥٠ | ١٤١ | ٠,٣٦٨ | | |
| | المجموع | ٥١,٨١٩ | ١٤٣ | | | |
| تقويم تعلم الطلبة | بين المجموعات | ٣,٤٣٢ | ٢ | ١,٧١٦ | ٢,٨٨٢ | ٠,٠٥٩ |
| | داخل المجموعات | ٨٣,٣٦٢ | ١٤١ | ٠,٥٩٥ | | |
| | المجموع | ٨٦,٧٩٤ | ١٤٣ | | | |
| التطوير الذاتي | بين المجموعات | ١,٣٦٤ | ٢ | ٠,٦٨٢ | ١,٥٤٨ | ٠,٢١٦ |
| | داخل المجموعات | ٦١,٧١٢ | ١٤١ | ٠,٤٤١ | | |
| | المجموع | ٦٣,٠٧٧ | ١٤٣ | | | |

**تابع الجدول رقم (٤).**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أخلاقيات مهنة التعليم | بين المجموعات | ٠,٨٦٦ | ٢ | ٠,٤٣٣ | ١,٠٦٩ | ٠,٣٤٦ |
| | داخل المجموعات | ٥٦,٧٢٥ | ١٤١ | ٠,٤٠٥ | | |
| | المجموع | ٥٧,٥٩١ | ١٤٣ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ٠,٧٥٠ | ٢ | ٠,٣٧٥ | ١,٣٨٠ | ٠,٢٥٥ |
| | داخل المجموعات | ٣٨,٠٤٩ | ١٤١ | ٠,٢٧٢ | | |
| | المجموع | ٣٨,٧٩٩ | ١٤٣ | | | |

يتبين من الجدول رقم (٤) أنه لا توجد فروق ذات دالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

**الجدول رقم (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين والمعلمات لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيــاً وكل من مجالاتها وفقاً للمؤهل العلمي.**

| المجال | العدد | المؤهل العلمي | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | بكالوريوس | | بكالوريوس +دبلوم | | ماجستير فأكثر | | المجموع | |
| | | ٨٦ | | ٢٤ | | ٣٣ | | ١٤٣ | |
| | | متوسط حسابي | انحرف معياري | متوسط حسابي | انحرف معياري | متوسط حسابي | انحرف معياري | متوسط حسابي | انحراف معياري |
| التربية والتعليم في الأردن | | ٣,٧٨ | ٠,٩٨ | ٣,٩١ | ٠,٨٥ | ٤,١١ | ٠,٥٥ | ٤,٠٦ | ٠,٧٧ |
| معرفة أكاديمية وبيداغوجية | | ٤,٣٤ | ٠,٦٠ | ٤,١٥ | ٠,٨٧ | ٤,٠٥ | ٠,٦٠ | ٤,٢٥ | ٠,٦٦ |
| التخطيط للتدريس | | ٤,١٤ | ٠,٧٤ | ٤,٠٢ | ٠,٩٩ | ٤,٠٩ | ٠,٨٢ | ٤,٠٤ | ٠,٨٤ |
| تنفيذ التدريس | | ٤,٤١ | ٠,٥٢ | ٤,٣٢ | ٠,٨٩ | ٤,١٧ | ٠,٥٤ | ٤,٣٥ | ٠,٦٠ |
| الطلبة تقويم تعلم | | ٣,٧٩ | ٠,٩٥ | ٤,٠٦ | ٠,٩٥ | ٤,٣٢ | ٠,٦٠ | ٤,١٦ | ٠,٧٨ |
| التطوير الذاتي | | ٤,١١ | ٠,٦٢ | ٤,٢٧ | ٠,٨٤ | ٤,٤٦ | ٠,٦٥ | ٤,١٢ | ٠,٦٦ |
| أخلاقيات مهنة التعليم | | ٤,٠٤ | ٠,٥٧ | ٤,٣٥ | ٠,٨٩ | ٤,٤٢ | ٠,٥٩ | ٤,٤٣ | ٠,٦٣ |

يتبين من الجدول رقم (٥) أن أقل متوسط كان للمجال الأول "التربية والتعليم في الأردن" وبمتوسط حسابي (٣,٧٨) عند من يحملون درجة البكالوريوس فقط ؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يدّرسون التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن هم من حملة بكالوريوس شريعة أو دراسات إسلامية ، وبالتالي لم يطّلع معظمهم على تفاصيل نظام التربية والتعليم في الأردن كما هو الحال عند خريجي كليات العلوم التربوية. في حين جاء أكبر متوسط حسابي للمجال السادس "التطوير الذاتي" وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥) عند من يحملون مؤهل علمي ماجستير فأكثر ؛ ويمكن تفسير ذلك أن المعلم في هذه المرحلة يبدأ بتهيئة نفسه لمنصب في الإدارة أو في الإشراف وبالتالي يتطلب منه هذا المنصب التطوير الذاتي وبعضهم يعد نفسه

لمرحلة ما بعد الماجستير فيبدأ بإعداد البحوث والمشاركة في المـؤتمرات. ولاختبـار دلالـة هـذه الفـروق بـين المتوسـطات تم إجـراء تحليـل التبـاين الأحـادي كمـا في الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين تقديرات معلمي التربية الإسلامية لدرجة تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً وكل مجالاتها حسب متغير المؤهل العلمي.**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التربية والتعليم في الأردن | بين المجموعات | ٠,٧٨٣ | ٣ | ٠,٢٦١ | ٠,٤٢٨ | ٠,٧٣٣ |
| | داخل المجموعات | ٨٤,٦٧٩ | ١٤٠ | ٠,٦٠٩ | | |
| | المجموع | ٨٥,٤٦١ | ١٤٣ | | | |
| معرفة أكاديمية وبيداغوجية خاصة | بين المجموعات | ٢,٣٤٥ | ٣ | ٠,٧٨٢ | ١,٨١٧ | ٠,١٤٧ |
| | داخل المجموعات | ٥٩,٧٩٢ | ١٤٠ | ٠,٤٣٠ | | |
| | المجموع | ٦٢,١٣٧ | ١٤٣ | | | |
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | ٢,٩٤٦ | ٣ | ٠,٩٨٢ | ١,٣٧٧ | ٠,٢٥٢ |
| | داخل المجموعات | ٩٩,١٠٧ | ١٤٠ | ٠,٧١٣ | | |
| | المجموع | ١٠٢,٠٥٣ | ١٤٣ | | | |
| تنفيذ التدريس | بين المجموعات | ١,٥٠٠ | ٣ | ٠,٥٠٠ | ١,٣٨١ | ٠,٢٥١ |
| | داخل المجموعات | ٥٠,٣١٩ | ١٤٠ | ٠,٣٦٢ | | |
| | المجموع | ٥١,٨١٩ | ١٤٣ | | | |
| تقويم تعلم الطلبة | بين المجموعات | ٦,٧٠٢ | ٣ | ٢,٢٣٤ | ٣,٨٧٧ | *٠,٠١١ |
| | داخل المجموعات | ٨٠,٠٩١ | ١٤٠ | ٠,٥٧٦ | | |
| | المجموع | ٨٦,٧٩٤ | ١٤٣ | | | |
| التطوير الذاتي | بين المجموعات | ٠,٧٨٨ | ٣ | ٠,٢٦٣ | ٠,٥٨٦ | ٠,٦٢٥ |
| | داخل المجموعات | ٦٢,٢٨٨ | ١٤٠ | ٠,٤٤٨ | | |
| | المجموع | ٦٣,٠٧٧ | ١٤٣ | | | |
| أخلاقيات مهنة التعليم | بين المجموعات | ٠,٢٠٧ | ٣ | ٦,٨٩٥ | ٠,١٦٧ | ٠,٩١٨ |
| | داخل المجموعات | ٥٧,٣٨٤ | ١٤٠ | ٠,٤١٣ | | |
| | المجموع | ٥٧,٥٩١ | ١٤٣ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ١,١١٧ | ٣ | ٠,٣٧٢ | ١,٣٧٣ | ٠,٢٥٤ |
| | داخل المجموعات | ٣٧,٦٨٣ | ١٤٠ | ٠,٢٧١ | | |
| | المجموع | ٣٨,٧٩٩ | ١٤٣ | | | |

*** توجد فروق عند مستوى الدلالة $p < .05$**

بالنظر إلى الجدول رقم (٦) يتبين أن هناك فروقاً ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة $p < .05$ للمجال الخامس "تقويم تعلم الطلبة"، وبإجراء اختبار شيفيه لتحديد مصدر هذه الدلالة تبين أن هناك فروقاً

ذات دلالة إحصائية بين من يحملون درجة البكالوريوس والدبلوم وبين من يحملون درجة الماجستير فأكثر. وبالنظر إلى الجدول رقم (٥) يتبين أن الفرق لصالح الماجستير فأكثر؛ ويمكن تفسير ذلك أن من يحملون الماجستير فأكثر في الغالب قد حصلوا على مساقات في كليات العلوم التربوية حول طرق واستراتيجيات التقويم، فهناك مساقات متخصصة في القياس والتقويم وتعتبر من المواد الإجبارية على طلبة الماجستير أو الدكتوراه وحتى الدبلوم وبالتالي فهم أكثر ممارسة لاستراتيجيات التقويم الحديثة.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يتقدم البحث بعدد من التوصيات:

- تضمين برامج إعداد وتأهيل المعلم في الجامعات المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً كمادة نظرية، وتطبيقية في المكون العملي لبرنامج إعداد المعلم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول مدى تمثّل معلمي المواد الأخرى للمعايير الوطنية.
- إجراء دراسات تقوم على ملاحظة المعلمين في صفوفهم لقياس درجة ممارستهم لبعض هذه المعايير مثل التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم تعلم الطلبة.
- ضرورة تعريض معلمي التربية الإسلامية لدورات تدريبية حول طرق التدريس والتقويم الحديثة لتمكينهم من تطبيقها خلال عملهم، وخاصة ممن يحملون درجة البكالوريوس.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**الأحمدي، عبدالله.** *الاحتياجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في مدينة جدة.* رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، ٢٠٠٦م.

**البداح، فهد.** *مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.* رسالة ماجستير، جامعة صنعاء، اليمن، ٢٠٠٦م.

**حداد، نبيل.** *فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التعليمية لمعلمي الأحياء في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً في الأردن.* رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٨م.

**رحمة، أنطون.** «التربية العملية في معاهد المعلمين في الوطن العربي، واقعها وسبل تطويرها». بحث مقدم *لندوة التربية العربية في الخرطوم*، السودان، (١٩٨٢م).

**الزعبي، طلال والسلامات، محمد خير.** «امتلاك معلمي العلوم للمعايير الأردنية لتنمية المعلمين مهنياً من

وجهة نظرهم ومن وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي العلوم». *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، العدد (٧)، (٢٠١٠م)، ص ٣ – ٦١.

**سعفان، محمد ومحمود، سعيد**. *المعلم إعداده ومكانته وأدواره في التربية العامة، التربية الخاصة والإرشاد النفسي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٢م.

**سمارة، هتوف**. درجة *تحقق المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء الرصيفة في الأردن*. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن، ٢٠١٠م.

**شوق، محمود ومحمود، محمد**. *معلم القرن الحادي والعشرون: اختياره، إعداده، تنميته في ضوء التوجهات الإسلامية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠١م.

**الشياب، نجاح**. درجة *ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية لمبادئ التدريس الفعال في مديريتي إربد الأولى /الثانية*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.

**الشيخ، عمر**. «التعليم في القرن الواحد والعشرين». *ندوة السياسات التربوية*، عمان، الأردن، ١٩٩٢م، ص ١ – ٩.

**عبد السميع، مصطفى وحوالة، سهير**. *إعداد المعلم تنميته وتدريبه*. الأردن: دار الفكر بعمان، ٢٠٠٥م.

**عبدالله، عبدا لرحمن**. *التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين*. الأردن: دار وائل بعمان، ٢٠٠٤م.

**كويران، عبد الوهاب**. «مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العدد (١٠)، (٢٠٠٩م)، ص ٦٤ – ٨٧.

**المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً**. وزارة التربية والتعليم. عمان، الأردن، ٢٠٠٦م.

**مؤتمن، منى**. «الرؤية المستقبلية للنظام التربوي في الأردن». *رسالة المعلم*، المجلد ٤٢، العدد (٢٢)، (٢٠٠٤م).

**ويح، محمد**. *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. ط ١. الأردن: دار الفكر بعمان، ٢٠٠٣م.

**يوسف، عبد القادر**. *مشكلات إعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة، دراسات في إعداد وتدريب العاملين في التربية*. الكويت: دار السلاسل، ١٩٨٧م.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Khasawneh, S. Olimat, M. Qablan, A. Abu – Tineh, A.** «Measuring the perceptions of vocational education students regarding the application of national vocational teacher standards in the university classrooms: The key to human resource education in Jordan» *IJAES*, 2(1), (2007). 24 – 37 .

**National Association for the Education of Young Children**, Promoting excellence in early childhood education (NAEYC), 2005. Available.. online: http://www.naeyc.org/.

**National Science Teacher Association**, Standards For Science Teacher Preparation (NSTA),2003. Available.. online: http://www.nsta.org/.

**Robinson, J. P., Shaver, P. R., and Wrightsman, L. S.** «Criteria for scale selection and evaluation». In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman (Eds.). Measures of personality and social psychological attitudes, 2nd ed. 1991, Academic Press, New York, (pp.1 – 6).

**Tigelaar, D. Dolmans, D. Wolfhagen, I. & Vleuten, C.** «The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education» *Higher Education,* 48, (2004). 253 – 268.

**Zionts, L. Shellady, S. & Zionts, P.** «Teacher's perceptions of professional standards: Their importance and ease of implementation» *Preventing School Failure*,50 (3), (2006). 5 – 12**.**

# The Extent of Achieving the National Standards for the Professional Development by Islamic Education Teachers from the Perspectives of School Principals, Islamic Education Teachers and Supervisors

*** Sadeq Al – Shudaifat; ** Hatouf Sammarh; *** Randa Mahasneh**

** Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction*
*Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University*
*Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13133*
*E-mail: sadeq_shudefat@yahoo.com*

*** Teacher, Ministry of Education*
*Russaifa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box 2038, Postal Code 13710*
*E-mail: hat_sm3@yahoo.com*

**** Assistant Professor, Department Educational Psychology*
*Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University*
*Zarqa, Hashemite Kingdom of Jordan, P.o box: 330206, Postal Code: 13133*
*E-mail: r_mahasneh@hotmail.com*

(Received 20/12/1430H; accepted for publication 9/7/1431H.)

**Keywords:** National Standards for Teachers Professional Development, Islamic Education teachers, Jordan.

**Abstract.** The purpose of this study was to find out the extent of achieving National Standards for Teachers Professional Development from the perspectives of high school Islamic Education teachers, supervisors, and school principals. The sample included 143 male and female teachers, 36 principals, and 11 supervisors. To achieve the purposes of the study, the National Standards for Teachers Professional Development Questionnaire was used. It contains 56 items covering six domains, after verifying their validity and reliability. The results revealed that the degree of teachers' achievement of the national standards from their perspective was high, especially on the domain Implementing Instruction. Moreover, the results showed that the degree of implementing the National standards were high, especially in the domain of Professional Ethics. Whereas, the domain Implementing Planning for Instruction received the highest degree from supervisors' perspectives. Furthermore, the present study found that there were no statistically significant differences in achieving the National Standards attributed to sex or instructional experience; however, there was a significant difference attributed to teachers' qualifications in favor of master's degree or higher. In light of the results of this study, several recommendations and implications were introduced.

# تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس

**عمر سالم الخطيب**

*أستاذ مساعد – مدرس مادة المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، جامعة الحسين بن طلال*

*عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، (جامعة الحسين بن طلال) ص.ب ٢٠*

*E – mail: Omar58khteeb@yahoo.com*

(قدم للنشر في ١٤٣١/٤/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ)

**الكلمات المفتاحية**: الضرورات الخمس، حفظ الدين، حفظ النفس، حفظ النسل والنسب والعرض، حفظ المال، حفظ العقل.

**ملخص البحث**: هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

وقد أجابت الدراسة عن السؤالين الآتيين:

ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

ما درجة تحقيق كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس؟

تكونت عينة الدراسة من كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، التي تدَّرس في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠، وتحقيقاً لأهداف الدراسة طور الباحث أداة قياس وتحليل اشتملت على خمسة محاور و٤٢ معياراً، وتم تحقيق الصدق والثبات لها، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع نسبة مراعاة كتب الثقافة الإسلامية للمحور الأول وهو «حفظ الدين» في حين جاءت نسبة مراعاة الأهداف التي تحقق المجالات الأخرى وهي «حفظ النفس، وحفظ المال، وحفظ العرض، وحفظ العقل» متدنية جداً. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بالأهداف التي تحقق قيم التسامح والاعتدال ومبادئ حقوق الإنسان وتضمينها بشكل متوازن ومنظم ومخطط له في كتب الثقافة الإسلامية.
- تضمين كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تبين حرمة قراءة الفنجان، وضرب الودع والعلاقات الشاذة كالسحاق وغير ذلك.
- إجراء دراسات مماثلة ومكملة لهذه الدراسة تمكن نتائجها من تعزيز مواطن القوة في مناهج التربية الإسلامية وكتبها وعلاج مواطن الخلل، وإيجاد إستراتيجية وطنية في المجال الوقائي في محاربة الغلو والتطرف تسهم فيها كل المؤسسات الوطنية.

**الخلفية النظرية للدراسة**

شهدت عقود المنتصف الثاني من القرن الماضي اهتماماً متصاعداً بالبحث عن حلول للمشكلات التربوية على المستوى العالمي والمحلي، وذلك بسبب حدة هذه المشكلات وتأثيرها في حياة الإنسان، ومن هذه المشكلات؛ السلوك المتطرف لدى الطلبة، حيث تشير إحصائيات الدوائر الأمنية إلى زيادة نسبة الجرائم الجنائية التي يرتكبها الطلبة عاماً بعد عام، وأن هذه الجرائم تتنوع إلى قضايا السرقة، والإيذاء البليغ، والإضرار بالمال العام، والاتجار بالمخدرات، وحيازتها وتعاطيها، والانتحار، وهتك العرض (مديرية الأمن العام، ٢٠٠٥).

وتعتبر ظاهرة السلوك المتطرف لدى الطلبة من المشكلات التي تعاني منها المجتمعات في العالم، وتزداد مشكلة السلوك المتطرف لدى الطلبة في العصر الحديث؛ نتيجة للتقدم الحضاري، والصناعي، والتغيرات الاجتماعية المتسارعةِ، وخاصة في المجتمعات النامية، مما ينعكس أثره سلباً على الأسرة وتعاونها وتماسكها، وعلى مطالب الفرد الاستهلاكية، وتعرضه لمغريات البيئة مع غلاء المعيشة، فضلاً عن المشكلات التي تنتج عن هذه الأوضاع (شناق، ٢٠٠١، ص٧)؛ وما تخلفه من تأثيرات نفسية واجتماعية على شخصية الطالب، وما تتركه من آثار سلبيةٍ وخطيرةٍ على المجتمع في مجالات الجريمة والسرقة، وانتشار المخدرات، والفساد، والانحلال الخلقي؛ لذلك تجد المؤسسات التربوية والدينية نفسها مضطرة للتصدي لهذه الانحرافات، وتحمّل مسؤولية معالجة أسبابها، والوقاية منها، فالسلوك المتطرف ظاهرة تقع على مفترق طرق العلوم الإنسانية، فهي تهم عالم الاجتماع، وعالم القانون، وعالم النفس، والمربي، والطبيب، وتدخل في نطاق اختصاص كل منهم (حجازي، ١٩٩٥، ص١١).

ويعد المجال التربوي من أهم المجالات التي تسهم في مواجهة مشكلات المجتمع، ومعالجة السلوك المتطرف، وإيجاد الحلول المناسبة عبر نظامٍ تربويٍ منظم (Wright, Burton & John P. Weiss).

وقد حرصت جميع الأمم والشعوب على تربية أبنائها تربيةً دينيةً، مستعينةً في ذلك بوسائط ووسائل متعددة كالأسرة ودور العبادة، ووسائل الإعلام، والمؤسسات الاجتماعية المختلفة وغيرها. إضافةً للمناهج المدرسية التي تعد الأداة الرئيسة لتربية الأبناء تربية دينية اجتماعية.

وتعتبر مناهج التربية الإسلامية من أهم المناهج ذات الصلة بواقع الحياة وظواهرها؛ لما لها من دور في بناء الشخصية المتكاملة لدى طلبة صالحين يهتمون بسعادة الآخرين ورفاهيتهم، ويتعاملون معهم بِخُلُق، فهي تتمحور حول الإنسان وعلاقته بربه، والإنسان وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها، وما ينجم عن هذه العلاقات من مشكلات، وهي تحمل هدفاً عريضاً هو تنمية فكر الفرد، وتنظيم عواطفه وسلوكه حسب

الدين الإسلامي، وإعداده للتكيف مع البيئة بشقيها الطبيعي والاجتماعي.

وتضم المناهج الإسلامية الأحكام الاعتقاديّة التي تشمل الإلهيات وهي: الإيمان بالله تعالى وصفاته، والنبوات وهي: الإيمان برسل الله جميعا، وملائكته، وكتبه، والسمعيّات وهي: الإيمان بالبعث والحساب والجزاء والجنة والنار والقدر خيره وشره، كما تضم الأحكام العمليّة باعتبارها أحكاماً منظمة لأفعال المكلفين وأقوالهم؛ وبها يُعرف الحلالُ والحرام، كما تضم الأخلاق باعتبارها مكملاً من مكملات الدين الإسلامي، ويمكن القول إن هذه المفاهيم جميعها مفاهيم حاكمة يحكم في ضوئها على ما لدى الطلبة من معارف، كما يحكم من خلالها أيضاً على سلوك الطلبة وأخلاقهم.

والمناهج الإسلامية تهدف إلى تزويد العقول بالحقائق الناصعة عن هذا الدين وسط ضباب كثيف من أباطيل الخصوم، وتربي فيها ملكة النقد الصحيح التي تُقَوِّم المبادئ والنظم والمذاهب التقويم السليم، وتميز – في نزعات الفكر والسلوك – بين الغث والسمين، فتأخذ النافع الخيِّر وتطرح الضار الفاسد؛ فالمناهج الإسلاميّة تقوم بدورٍ فعال في إعداد الطلبة إعداداً دينياً سليماً، وذلك من خلال توعيتهم فرادى وجماعات بحقائق دينهم، وتثبيت عقيدتهم وقيمهم الإسلامية لتصبح سلوكاً ممارساً في حياتهم العملية، فهي تسعى على مستوى الأفراد إلى تكوين الشخصية الإسلامية القريبة من الله – عز وجل – والمطبقة لشرعه، المعتدلة في أعمالها، القادرة على مواجهة الواقع، والمطمئنة لما أخبر الله – عز وجل – به من أمور الغيب، والاستعداد الدائم لليوم الآخر، كما أنها تقوم بدورٍ فعال على مستوى المجتمعات؛ حيث إنها تهدف إلى تكوين المجتمعات التي تتميز بالحركة، والنشاط، والتكافل، والأمن، والصلاح، والعزة والجهاد؛ إذ إنّ المفاهيم الإسلامية أوجدت في حياة المسلمين قراءةً دافعةً، وحركةً فاعلةً مؤثرةً يضيئها العلم والحق والعدل لقوله تعالى: ﴿ كُنتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِٱلْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ ٱلْمُنكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِٱللَّهِ ۗ وَلَوْ ءَامَنَ أَهْلُ ٱلْكِتَٰبِ لَكَانَ خَيْرًا لَّهُم ۚ مِّنْهُمُ ٱلْمُؤْمِنُونَ وَأَكْثَرُهُمُ ٱلْفَٰسِقُونَ﴾[آل عمران: ١١٠].

فهي تعيّن للأمة وجهة نظرها الأساسية عن الكون والإنسان والحياة، وتساعدها في حل مشكلاتها، واجتياز الشدائد والمحن التي تنزل بساحتها، وتفتح لها المجال لإيجاد الحلول الحقيقية لمشكلاتها الطارئة، كما أنها تعتبر رسالة الإنقاذ الكفيلة بوضع حدٍ لمآسي البشرية، والقضاء على أسبابها الحقيقية بما تقدمه من قيمٍ أخلاقيةٍ ساميةٍ، وأحكامٍ إلهيةٍ عادلةٍ، وحلولٍ شرعيةٍ شافيةٍ (النجار وآخرون، ١٩٩٣).

ولأهميّة المناهج الإسلاميّة كونها تشكل في مجال التربية الإسلاميّة اللبنة الأساسية لعناصر البناء المعرفي لدى الطلبة، الذي يتمثل في اكتساب الحقائق، والمبادئ، والنظريات، والتعميمات، وتنمية القدرة

على التفكير لدى الطلبة، والارتقاء بمستوى الأخلاق لديهم؛ فإنه يتعين الاهتمام بهذه المناهج كونها تقوم بدورٍ بارز، وأهميّة كبيرة تظهر في مجال سلوك الطلبة؛ حيث يمثل البعد الروحي المحرك الأول لذلك السلوك، وتشكل المعرفة الدينيّة إطاراً مرجعياً في التفكير، ومعايير مقياسيّة في المحاكمة، وميزانَ اختيارٍ من وسط البدائل المتعددة التي تكون أمام إرادتهم الحرة للاختيار منها، وهم يقومون بنشاطاتهم الحياتية في أبعادها المختلفة، فتصبح هذه المعرفة في ذهن الطلبة، ووجدانهم موجهة لاختيار السلوك، وضابطة للتوجيه والإرشاد والمراقبة، فتستقيم أحوالهم وأفعالهم وأعمالهم، وتستقيم اختياراتهم أو مناشطهم في الحياة (الظاهر وآخرون، ١٩٩٣).

من هنا يبرز أثر كتب التربية الإسلامية لتطلع بدورها في علاج الطلبة باعتبارهم أول لبنة في بناء المجتمع، وهذا يتطلب منها الكثير من التغيير والتطوير (العلوي، ١٩٩٨، ص١٥). حيث إن عدم تناول المنهج لواقع الطلبة، وعدم تلبيته لحاجاتهم يخلق في نفوسهم حيرة وقلقاً (الشافعي، ١٩٨٤، ص ١٠٨).

فالأمة الإسلاميّة تواجه اليوم تحدياً ثقافياً وتربوياً وحضارياً هائلاً، حيث تعاني من انقسامات فكريّة حادة بين تيارات مختلفة يرجع سببها إلى الجهل بالدين، والبعد عن التمسك بتوجيهات الإسلام، فمن تيار علماني يدعو إلى بناء الحياة على أساس دنيوي لا صلة له بالأصول الشرعيّة، إلى تيار ديني آخر متطرف يعارض المدنيّة الحديثة وكل ما يتصل بها ويعدها فساداً في الأخلاق، وتفككاً في الأسر وجموداً في العلاقات الاجتماعيّة؛ لذا أصبح من الواجب على المشتغلين في الحقل التربوي الإسلامي إنشاء مدرسةٍ فكريّةٍ حقيقيّةٍ تتحدى الفكر السائد وتحاول استبداله بفكر تربوي إسلامي أصيل يمكن أن يقود حركة تجريب تربوي في مدارس إسلاميّة حقيقيّة، فالتطوير التربوي الإسلامي رهين بإصلاح عميق شامل طموح يتناول الأهداف فيدققها، والطرائق والأساليب فيجددها، والمعلم فيزيد من تدريبه ويرفع من شأنه، ويغرس في ذهن المتعلم ووجدانه محبة الله ويكسبه المهارات الحياتيّة الأساسيّة مثل التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات والتعاون، وتكوين روح التعلق بالمجتمع والأمة.

ويحذّر المختصون في الذكاء العاطفي من النتائج الوخيمة لإهمال تدريس المهارات الحياتية مثل التعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون. فمناهج التعليم يجب أن تتضمن بصورة واضحة أهدافاً لغرس هذه المهارات الضروريّة لدى الأطفال، فلا يُترك أمر تعليمها لعامل المصادفة، لأن هذه المهارات ضرورية لحياة الفرد في المجتمع؛ فالطالب لا يمكن أن ينجح في حياته إذا عمل لمصلحته الخاصة باستمرار دون مراعاة شعور الآخرين وحقوقهم الطبيعيّة، ولا يمكن أن تنجح حياته أيضاً إذا عاش

منعزلاً؛ فحياة العزلة إذا استمرت لا ينجو الطالب من عواقبها الأليمة بما يصاب، في النهاية من أمراضٍ نفسيّة (جولمان، ١٩٩٨، ص١١).

ومن هذا المنطلق تأتي أهميّة المهارات الحياتيّة باعتبارها مهارات أساسيّة لا غنى عنها للطالب ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسيّة من أجل مواصلة البقاء، ولكن من أجل استمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة مواقف الحياة اليوميّة كذلك (عمران، ٢٠٠١).

إن تعليم المهارات الحياتيّة في أسسها ونتائجها تلتقي مع مقاصد الكليات التي يدعو إليها ديننا الحنيف وهي: (حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل)، فمن أخص مميزات التربية الإسلاميّة وأهدافها أنها تسعى لإيجاد الإنسان الإيجابي الذي يكون عنصراً صالحاً مُصلحاً فاعلاً أينما كان، وفي أي بلد سكن، وأن يحسن إلى الناس جميعاً وليس للمسلمين فحسب لقوله – صلى الله عليه وسلم –: «اتقِ الله حيثما كنت وخالق الناس بخلق حسن» (ابن حنبل، د.ت).

فالإسلام منهج حياة ينظم للطالب علاقاته مع ربه، ومع نفسه، ومع المسلمين، ومع الناس أجمعين، ويحدد له إجمالاً كيف يعيش في هذا الكون الفسيح بسلام.

ومن هنا تصبح الأصول الدينيّة وهي (حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل) أساس المجالات التربويّة والتعليميّة في السياق الإسلامي، فيجب أن ينظر إلى هذه الأصول نظرة جديدة يُتخذ منها مرتكزات ومحاور لتنشئة الطلاب التنشئة الاجتماعيّة الصحيحة، حيث إنها تشكل الطريق الصحيح في بناء الوعي الاجتماعي، وفي بناء الإطار المرجعي للضبط الاجتماعي لأمة الإسلام، فالمسلم عليه أن يحافظ على دينه ونفسه وعقله وصحته وسلامة غيره (الكندري، ٢٠٠٨).

والضرورات الخمس عليها مدار الشريعة ومدار الإسلام، وقد أجمعت عليها كافة الملل، وهي التي تقوم عليها حياة الناس الدينية والدنيوية، ويتوقف عليها وجودهم في الدنيا ونجاتهم في الآخرة، وإذا فقدت هذه المصالح الضرورية اختل نظام الحياة، وفسدت مصالح الناس، وعمت فيهم الفوضى، وتعرض وجودهم للخطر والدمار والضياع والانهيار، وضاع النعيم في الآخرة وحل العقاب (الغزالي، ١٩٩٢، ج ١ص٢٨٨).

يقول الإمام الشاطبي: (إن مصالح الدين مبنية على المحافظة على الضرورات الخمس المذكورة، فلو عُدِم الدين عُدِم ترتب الجزاء المرتجى، ولو عُدِم المكلف لعُدِم من يتدين، ولو عُدِم العقل لارتفع الدين، ولو عُدِم النسل لم يكن في العادة بقاء، ولو عُدِم المال لم يبق عيش) (الشاطبي، ١٩٩٧، ج٢، ص٣٢).

**الضرورات الخمس**

**أولاً: حفظ الدين**

الدين هو: الإسلام بمعناه الشامل الذي يعني الاستسلام لله تعالى كما جاء في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ ٱلدِّينَ عِندَ ٱللَّهِ ٱلْإِسْلَٰمُ ۗ وَمَا ٱخْتَلَفَ ٱلَّذِينَ أُوتُوا۟ ٱلْكِتَٰبَ إِلَّا مِنۢ بَعْدِ مَا جَآءَهُمُ ٱلْعِلْمُ بَغْيًۢا بَيْنَهُمْ ۗ وَمَن يَكْفُرْ بِـَٔايَٰتِ ٱللَّهِ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَرِيعُ ٱلْحِسَابِ ﴾ [آل عمران: ١٩] وقوله تعالى: ﴿ وَمَن يَبْتَغِ غَيْرَ ٱلْإِسْلَٰمِ دِينًا فَلَن يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِى ٱلْءَاخِرَةِ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ ﴾ [آل عمران: ٨٥] ومعنى حفظ الدين حصوله في ثلاثة معان هي: الإسلام، والإيمان، والإحسان (الشاطبي، ١٩٩٧، ج٤، ص ٣٤٧).

وقد دعا الإسلام وحث على حفظ الدين، ويتم حفظ الدين بوسائل متعددة منها: الدعوة إليه، وتبليغ الإسلام للناس، وتعليمهم إياه وتطبيقه في واقع الحياة (غلوش، ١٩٨٦، ص١٠). والدعوة إلى الإيمان به، وبما جاءت به رسل الله، من خلال تصديقهم فيما أخبروا وطاعتهم فيما أمروا، وذلك يتضمن الدعوة إلى الشهادتين، وإقام الصلاة، وإيتاء الزكاة، وصوم رمضان، وحج البيت، والدعوة إلى الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله والبعث بعد الموت، والإيمان بالقدر خيره وشره، والدعوة إلى أن يعبد المسلم ربه كأنه يراه (ابن تيمية، د.ت، ج١٥، ص١٥٧ ص١٨٥). ويدخل في الدعوة إلى الله تعالى دعوة الأمة المحمدية لجميع الأمم إلى الإسلام، وأن يشاركوهم فيما هم عليه من الهدى ودين الحق، كما يدخل فيها دعوة المسلمين بعضهم بعضاً إلى الخير، وتواصيهم فيما بينهم بالمعروف وتناهيهم عن المنكر (غلوش، ١٩٨٦، ص٤٣).

كما يتم حفظ الدين بالجهاد في سبيل الله تعالى، والجهاد هو قتالُ مسلمٍ كافراً غير ذي عهد بعد دعوته للإسلام وإبائه، إعلاءً لكلمة الله تعالى (الجرجاني، ١٩٨٤، ص١٠). قال تعالى: ﴿ وَقَٰتِلُوهُمْ حَتَّىٰ لَا تَكُونَ فِتْنَةٌ وَيَكُونَ ٱلدِّينُ كُلُّهُۥ لِلَّهِ ۚ فَإِنِ ٱنتَهَوْا۟ فَإِنَّ ٱللَّهَ بِمَا يَعْمَلُونَ بَصِيرٌ ﴾ [الأنفال: ٣٩] ولا علاقة مطلقاً بين العنف والنزوع العدواني وبين الجهاد؛ لأن الجهاد يتميز بوضوح هدفه، ووضوح وسائله، والتزامه بأحكام الشرع، ومكارم الأخلاق التي جاء بها الإسلام قبل القتال، وأثناء القتال، وبعد القتال، والجهاد لا يكون بغدر ولا تمثيل ولا قتل للأبرياء والضعفاء، ومن ثم فلا يرتبط بالضعف من أية جهة، وإنما لدعوة غير المسلمين إلى الإسلام لإعراضهم عنه، وتعرضهم للمسلمين واعتدائهم على ديارهم ووقوفهم في طريق نشر الدعوة الإسلامية.

كما يكون حفظ الدين بقتل المرتد عنه والمرتد هو: الذي قطع الإسلام بنية أو قول أو فعل مكفر (ابن عرفة، ١٩٩٢، ص٦٩١). قال ابن عباس – رضي الله عنه – قال رسول الله – صلى الله عليه وسلم –: «من بدل دينه فاقتلوه» (البخاري، د.ت، ح٦٩٢). وقتل المرتد عن الإسلام ليس فيه أي ظلم للإنسان بل الارتداد هو الظلم بعينه؛ لأن فيه عصياناً

للإرادة الإلهية المقدسة، والإسلام لا يتعرض لمن يرتد عنه مادام سيترك عائلته المسلمة ويخرج من المجتمع الإسلامي ويعيش في المجتمع الذي يختاره خارج نطاق الإسلام قبل أن تقوم عليه البينة بارتداده، وأما إذا بقي المرتد يعيش في المجتمع الإسلامي ويتحداه بردته فيجازي النعمة والإحسان بالنكران والإساءة، فليس أمام الحاكم الشرعي إلا استتابته، فإن تاب خلال ثلاثة أيام فقد عصم دمه وإلا قتل في اليوم الرابع.

ويترتب على حفظ الدين آثار إيجابية تتمثل في مكافحة جموح النفس، ووسائل الجريمة عند المسلم (الزاحم، ١٩٩٢، ص٧٣). فالأمن ثمرة من ثمرات الإيمان، ومن قوي إيمانه كان إلى الأمن أقرب وأقوى، ومن فقد الإيمان أو ضعف إيمانه فقد الأمن، فالشعور الداخلي الباطن الذي يحرك الفرد في طريق الخير والصلاح، أساسه الدين الذي كان ولا يزال أقدر على خدمة أغراض التقويم والإصلاح المنشود (ضميرية، ١٩٩٢، ص١٢٧)؛ (أبو رخية، ١٩٩٢، ص٢١١).

**ثانياً: حفظ النفس**

ضمن الإسلام حفظ النفس من خلال ضمان حق النفقة للأبناء والزوجة لقوله – صلى الله عليه وسلم – لهند بنت عتبة: «خذي ما يكفيك وولدك بالمعروف» (البخاري، د.ت)، (مسلم، د.ت). وتتضمن النفقة المأكل والمشرب، والملبس والعلاج، ونفقة التربية والتعليم (الأشقر، ٢٠٠١، ص٤٤). كما حرص الإسلام على حفظ النفس من خلال إباحته للمسلم جميع أنواع المعاملات الخالية من الإضرار كالبيع والقرض والإجارة والشركة والوكالة والوصايا والهبات وغيرها (القرافي، ١٩٧٣، ص٢٠٥) وأباح له تناول جميع أنواع الحلال الطيب ما لم يثبت إضرار به، وحرم عليه الميتة والدم ولحم الخنزير ونحو ذلك مما حرم تحريماً صريحاً واضحاً بأدلة شرعية، كما حفظ النفس بتخفيف الله عليه ببعض الرخص الشرعية دفعاً للمشقة كإبدال الوضوء والغسل بالتيمم، والقيام في الصلاة بالقعود، والصيام بالإطعام، وتأخير صوم رمضان للمسافر والمريض وغير ذلك (العلوي، ٢٠٠١، ج٢، ص٣٠٠).

كما ضمن الإسلام حفظ النفس من خلال تشريعه للقصاص بشروط، وتشريعه لحد الحرابة، وتحريمه للانتحار، وتحريم الاعتداء على النفس، وتحريم قتل النفس قال تعالى: ﴿وَمَن يَقْتُلْ مُؤْمِنًا مُّتَعَمِّدًا فَجَزَآؤُهُۥ جَهَنَّمُ خَٰلِدًا فِيهَا وَغَضِبَ ٱللَّهُ عَلَيْهِ وَلَعَنَهُۥ وَأَعَدَّ لَهُۥ عَذَابًا عَظِيمًا﴾ [النساء: ٩٣]، وقال تعالى: ﴿قُلْ تَعَالَوْاْ أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ ۖ أَلَّا تُشْرِكُواْ بِهِۦ شَيْـًٔا ۖ وَبِٱلْوَٰلِدَيْنِ إِحْسَٰنًا ۖ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَوْلَٰدَكُم مِّنْ إِمْلَٰقٍ ۖ نَّحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ ۖ وَلَا تَقْرَبُواْ ٱلْفَوَٰحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ ۖ وَلَا تَقْتُلُواْ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ ۚ ذَٰلِكُمْ وَصَّىٰكُم بِهِۦ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ [الأنعام: ١٥١]، وعن عبد الله بن عمرو – رضي الله عنهما – عن النبي – صلى الله عليه وسلم – أنه قال: «لزوال الدنيا أهون على الله من قتل

رجل مسلم» (الترمذي، د.ت).

وقد جاء تحريم قتل النفس لما في ذلك من اعتداءٍ على حق الله تعالى، فجريمة القتل لا يقتصر أثرها على المقتول فحسب، بل يتجاوزه إلى أوليائه وأقاربه، ويترتب على ذلك آثار عظيمة؛ حيث تفقد الأسرة عائلها، ومن حق المجتمع أن ينعم بالطمأنينة، والجريمة أياً كان نوعها تهز الطمأنينة وتسبب الخوف والرعب، وتجعل المجتمع في اضطراب وخوف لما يحدث فيه من جرائم تزعزع كيانه وتقض مضجعه (الزاحم، ١٩٩٢، ص٣٧).

**ثالثاً: حفظ النسل والنسب والعِرض**

النسل: هو الولد والذرية، يقال: تناسل بنو فلان إذا كثر أولادهم، ونسلت الولد نسلاً أي ولدته، والنسل الخلق كالنسيلة (الرازي، ١٩٨٠، ص٦٥٧)؛ (ابن منظور، ١٩٩٧، ج١١، ص٦٦٠)؛ (الفيروزآبادي، ١٩٨٧، ص١٣٧٢).

والنسل شرعاً: هو النسل المتولد من طريق صحيح يُعرف به النسب (اليوبي، ١٩٩٨، ص٢٥٣). فالمراد بحفظ النسل أو النسب: حفظُ الولدِ والذريةِ (الأصفهاني، ١٩٨٩، ج٢، ص٦٨٤). وقد زاد الطوفي، وابن السبكي على الضرورات الخمس (حفظُ العِرض) (السبكي، ١٩٨٢، ج٢، ص٢٨٠)؛ (الطوفي، ١٩٩٠، ج٣، ص٩). والعِرضُ هو جانب الإنسان الذي يصونه من نفسه وحسبه ويحامي عنه أن يُنتقص ويُثلب (ابن الأثير، ١٩٧٩، ج٣، ص٢٠٩).

ويتم حِفظُ النسلِ بالحثِ على النكاح والترغيب فيه قال تعالى: ﴿ وَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تُقْسِطُواْ فِي ٱلْيَتَٰمَىٰ فَٱنكِحُواْ مَا طَابَ لَكُم مِّنَ ٱلنِّسَآءِ مَثْنَىٰ وَثُلَٰثَ وَرُبَٰعَ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُواْ فَوَٰحِدَةً أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَٰنُكُمْ ذَٰلِكَ أَدْنَىٰٓ أَلَّا تَعُولُواْ ﴾ [النساء: ٣]، كما يتم حفظ النسل والعرض عن طريق تشريع الحدود مثل حد القذف، وحد الزنا، وحد اللواط، قال تعالى: ﴿ وَلَا تَقْرَبُواْ ٱلزِّنَىٰٓ إِنَّهُۥ كَانَ فَٰحِشَةً وَسَآءَ سَبِيلًا ﴾ [الإسراء: ٣٢].

وقال تعالى: ﴿ وَلُوطًا إِذْ قَالَ لِقَوْمِهِۦٓ أَتَأْتُونَ ٱلْفَٰحِشَةَ وَأَنتُمْ تُبْصِرُونَ ۝ أَئِنَّكُمْ لَتَأْتُونَ ٱلرِّجَالَ شَهْوَةً مِّن دُونِ ٱلنِّسَآءِ بَلْ أَنتُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ ﴾ [النمل: ٥٤ – ٥٥].

وقد رتب الإسلام على الزنا واللواط أحكاماً، منها الجلد للبكر، والرجم للمحصن، فعن عبادة بن الصامت – رضي الله عنه – قال: «خذوا عني خذوا عني، فقد جعل الله لهن سبيلاً، البكر بالبكر، جلد مائة، ونفي سنة، والثيب بالثيب جلد مائة والرجم» (مسلم، د.ت).

كما ذهب أهل العلم إلى رجم أو قتل من يعمل عمل قوم لوط بكل حال بكراً كان أو ثيباً، وفي حفظ النسل بالحدود حماية للمجتمع المسلم من عناصر الفساد، حيث إن في جرائم الزنا واللواط، مفاسد تعود على الأنفس كما هو مشاهد في العالم اليوم لاسيما العالم الإباحي الذي تسود فيه المنكرات، فنشاهد انتشار الأمراض والأوبئة المستعصية فيهم، وشيوع

الزنا واللواط يؤدي إلى عزوف الشباب عن الزواج الشرعي، وفي ذلك تدنيس للعرض والشرف واختلاط للأنساب، وضياع للأولاد، وحفظ النسل والعرض يؤدي إلى توثيق أواصر القربى، وترابط المجتمع ونبذ كل ما من شأنه تفكيك عرى المجتمع والأسر.

**رابعاً: حفظ المال**

المراد بالمال: ما يقع عليه الملك، ويستبدّ به المالكُ عن غيره إذا أخذه من وجهه، ويستوي في ذلك الطعام والشراب، واللباس على اختلافها، وما يؤدي إليها من جميع المتمولات (الشاطبي، ١٩٩٧، ج٢، ص٣٢).

وقد شرع الإسلام عدة طرق للمحافظة على المال، فقد حث على العمل واحترام العمل، وحق العامل في تملك ثمرة جهده، ودعا الناس إلى الوفاء بحق العامل، وأنذر من يجور عليه من أرباب الأعمال بحرب وخصومة من الله – عز وجل – كما في الحديث القدسي: الذي يقول فيه الله تعالى: (ثلاثةٌ أنا خصمهم يوم القيامة رجل أعطى بي ثم غدر، ورجل باع حراً فأكل ثمنه، ورجل استأجر أجيراً فاستوفى منه ولم يعطه أجره) (البخاري، د.ت).

كما منع الإسلام كل ما يؤدي إلى الضرر، فحرم التجارة في الخمر، والخنزير، ومنع التعامل بالربا، والمعاملات التي تنطوي على غش، أو رشوة، أو أكل أموال الناس بالباطل والغصب (العالم، ١٩٩٤، ص٤٩٥).

كما نهى عن التبذير قال تعالى: ﴿ وَءَاتِ ذَا ٱلْقُرْبَىٰ حَقَّهُۥ وَٱلْمِسْكِينَ وَٱبْنَ ٱلسَّبِيلِ وَلَا تُبَذِّرْ تَبْذِيرًا ۝ إِنَّ ٱلْمُبَذِّرِينَ كَانُوٓاْ إِخْوَٰنَ ٱلشَّيَٰطِينِ ۖ وَكَانَ ٱلشَّيْطَٰنُ لِرَبِّهِۦ كَفُورًا ﴾ [الإسراء: ٢٦ – ٢٧]، كما شرع لهم حفظ أموالهم بالكتابة والإشهاد والرهن، فحرم أكل أموال الناس بالباطل قال تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَأْكُلُوٓاْ أَمْوَٰلَكُم بَيْنَكُم بِٱلْبَٰطِلِ إِلَّآ أَن تَكُونَ تِجَٰرَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ ۚ وَلَا تَقْتُلُوٓاْ أَنفُسَكُمْ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا ﴾ [النساء: ٢٩]. كما حفظ المال بتشريعه لحد السرقة قال تعالى: ﴿ وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾ [المائدة: ٣٨] وفي إقامة عقوبة السرقة على محترفيها إثبات لقواعد الأمن والسلام في المجتمع، واستتباب هذا الأمن وطيداً راسخاً قوياً، ومن آثار ذلك قطع دابر البطالة والقضاء على الخمول والكسل التي تستشري في الأمة (الزاحم، ١٩٩٢، ص١٠٧).

**خامساً: حفظ العقل**

العقل هو: وسيلة فهم الخطاب الموجه من الشارع الحكيم إلى عباده المكلفين، وهو معنى يمكن الاستدلال به من الشاهد على الغائب، والاطلاع على عواقب الأمور والتمييز بين الخير والشر (الجبوري، ١٩٨٨، ص٧٣).

وقد جعل الإسلام للعقل مكانة كبيرة، وحرص على حفظ العقل من خلال الدعوة إلى إعمال

الفكر والنظر في الكون والأنفس للوصول إلى الحق، والابتعاد عن التقليد الأعمى، وعدم اتباع الخرافات والأساطير، كما شرع الإسلام حد الخمر لحفظ العقل، فعن أنس - رضي الله عنه - قال: «أتى الرسول - صلى الله عليه وسلم - برجل قد شرب الخمر فجلده بجريدتين نحو أربعين»، وفعله أبو بكر - رضي الله عنه -، فلما كان عمر - رضي الله عنه - استشار الناس فقال عبد الرحمن - رضي الله عنه -: «أخف الحدود ثمانون، فأمر به عمر - رضي الله عنه -» (مسلم، د.ت).

كما حرم الإسلام المخدرات وتعاطيها، وترويجها، والاتجار فيها وزراعتها وصنعها، فإن كل ما يؤدي إلى الحرام فهو حرام (الأصفهاني، ١٩٨٩، ج٢، ص٦٨٤).

وهذه الضرورات الخمس إذا اختلت يؤول حال الأمة إلى فساد وتلاش، وهذا لا يعني هلاكها واضمحلالها كلية، بل تصير أحوالها شبيهة بأحوال الأنعام بحيث لا تكون على الحالة التي أرادها الشرع الحكيم، وقد يفضي بعض ذلك الاختلال إلى الاضمحلال الآجل بتفاني بعضها ببعض، أو بتسلط العدو عليها إذا كانت بمرصد من الأمم المعادية لها الطامعة في استيلائها عليها (عاشور، ١٩٨٤، ج١٦، ص٣٩).

ممّا سبق يتضح أن الحاجة ماسّة وملحّة للاهتمام بالضرورات الخمس، وضرورة تخطيط مناهج التربية والتعليم وفقها، وتعليمها للطلبة في جميع مراحل التعليم، في الوقت الحاضر، وذلك لإعداد متعلم متفهّم لبيئته التي يعيش فيها مدركٍ لظروفها، قادرٍ على الإسهام بإيجابية في التغلّب على مشكلاتها والحدّ من أخطارها، بل وفي تحسين ظروفها على نحوٍ أفضل، من خلال ترسيخ القيم والمهارات والاتجاهات لفهم علاقته بربه وعلاقته بمجتمعه، وهذا ما جاء في المؤتمر الدولي للتربية (٢٠٠١) حيث دعا إلى تكييف المناهج الدراسية وتحديث مضامينها لتراعي التغيرات الاجتماعية خاصة ما يتعلق منها بحقوق الإنسان، ونشر التسامح والتنوع الثقافي، والسعي لضمان ملاءمة المناهج الدراسية للتجديدات التربوية على المستوى المحلي والوطني والعالمي من أجل بناء حضارة إنسانية عالمية تقوم على التفاهم كوسيلة أساسية للتعايش المشترك (مؤتمن، ٢٠٠٢).

ولأن الفلسفة التربوية التي تنطلق منها المناهج التربوية في الأردن تتمثل في مجموعة من الأسس التي حددتها المادة الثالثة من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ يأتي في مقدمتها «الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي» (قانون التربية والتعليم، ١٩٩٤).

وحددت المادة (٤) من قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ مجموعة من الأهداف يأتي في مقدمتها «الانفتاح على ما في

الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين، والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ والقيم الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي، وتقبل الطالب لذاته، واحترام الآخرين، ومراعاة مشاعرهم، وتقدير مزاياهم ومنجزاتهم» (قانون التربية والتعليم، ١٩٩٤).

لذلك نلحظ انسجاماً واضحاً بين الفلسفة التربوية في الأردن وما تنادي به الضرورات الخمس وهذا ما دفع الباحث للتأكد من مدى تحقيق كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التربوية التي تحقق هذه الضرورات الخمس.

**مشكلة الدراسة**

لاحظ الباحث من خلال عمله في التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمدة عشر سنوات وجود ظاهرة من السلوك المنحرف لدى الطلبة عموماً، وطلبة المرحلة الثانوية الذين يُقبلون في الجامعات خصوصاً.

- وجود فجوة بين ما تعلمه الطلبة من مفاهيم دينية، وأثر ذلك التعلم في حياتهم، وتعديل سلوكهم تبعاً لذلك.

- تدني مستوى التحصيل لدى الطلبة للمفاهيم الدينية، وخاصة ما يتعلق بالضرورات الخمس.

- استخدام العنف، وعدم التعاطف مع الآخرين، وافتقار الطلبة لضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات، والتعاون.

- افتقار كثير من الطلبة لروح التعلق بالمجتمع المسلم، والأمة الإسلامية.

**أسئلة الدراسة**

تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

— «هل يعكس محتوى كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن الأهداف التربوية التي تحقق الضرورات الخمس لدى الطلبة»؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس السؤالان الآتيان:

أ — ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن؟

ب — ما درجة تحقيق كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي ترتبط بالضرورات الخمس؟

**أهمية الدراسة**

تتمثّل أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

١ — بيان درجة إسهام كتب الثقافة الإسلامية في الأردن في إكساب الطلبة مهارات التعامل الحياتية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢ — تصميم أداة الدراسة القائمة على الضرورات الخمس ومجالاتها المتعددة، وإفادة الباحثين والمعنيين بالمناهج التربوية بعامة ومناهج الدراسات

الدينية بشكل خاص في عملية تحليل وتقويم وتطوير مناهج وكتب الدراسات الإسلامية.

٣ – تقدّم هذه الدراسة تحليلاً منهجياً لواقع الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية في الأردن، ليستفيد منها التربويون في التطوير أو التعديل.

٤ – تكشف هذه الدراسة مواطن القوة والضعف في كتب الثقافة الإسلامية الحالية في المرحلة الثانوية في الأردن في تحقيقها للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

٥ – تزود هذه الدراسة المهتمين بمنظومة من القيم قادرة على إكساب الطلبة مهارات التعامل الحياتية في المجتمع الإسلامي.

**التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة**

**– تقييم كتب الثقافة الإسلامية في الأردن:**

تحليل محتوى كتب الثقافة الإسلامية في الأردن لتحديد مقدار تضمنها للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس باستخدام الأداة المعدة لذلك.

**– كتب الثقافة الإسلامية:**

هي كتب الثقافة الإسلامية التي تدرّس في الصف الأول الثانوي، والصف الثاني الثانوي في مرحلة التعليم الثانوي في العام الدراسي(٢٠٠٩/٢٠١٠)، والبالغ عددها ثلاثة كتب والتي تتضمن الوحدات الآتية: (وحدة القرآن الكريم وعلومه، وحدة الحديث النبوي الشريف وعلومه، وحدة العقيدة الإسلامية، وحدة السيرة النبوية، وحدة الحضارة الإسلامية وحاضر العالم الإسلامي، وحدة النظم الإسلامية، وحدة الفقه الإسلامي).

**– الضرورات الخمس**

تعرّف الضرورات الخمس بأنها: مجموعة القيم التي تتوقف عليه حياة العباد الدينية والدنيوية وتتمثل في خمسة أمور هي: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل، وحفظ المال (شلبي، ١٩٨٦، ص ٥١١).

**وتعرّف إجرائياً بأنها:** مجموعة من القيم الراسخة التي تسعى مناهج التربية الإسلامية إلى ترسيخها لدى الطلبة بحيث تكون معتقدات راسخة في النفس الإنسانية، تصدر عنها الأفعال المرغوب فيها وجوبا، بسهولة، ويتم قياس مدى تحقق هذه الضرورات في كتب الثقافة الإسلامية من خلال أداة تتكون من خمس فئات تمثل كل فئة ضرورة من الضرورات الخمس و٤٢ معياراً تمثل وحدات الفئات.

**– الأهداف:**

هي مجموعة النتاجات المعرفية والوجدانية والنفسحركية التي يتوقع من الطلبة اكتسابها بعد دراسة كتب الثقافة الإسلامية وتتعلق بحفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العِرض، وحفظ المال، وحفظ العقل.

**– التحليل:**

العملية التي يتم فيها تحديد مدى احتواء كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تحقق الضرورات

الخمس كما وردت في فئات التحليل ووحداته في أداة التحليل التي استخدمت في هذه الدراسة.

**محدَدات الدراسة**

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

– استخدام معايير الضرورات الخمس التي توصل إليها الباحث من خلال كتب أصول الفقه والتفسير والحديث النبوي الشريف.

– تحليل وتقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن التي تدرس في مدارس وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠).

– درجة ثبات وصدق أداة الدراسة التي أعدها الباحث.

– كتب الثقافة الإسلامية التي تُدرَّس في مرحلة التعليم الثانوي للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠) في الأردن.

– موضوعية النتائج.

**الدراسات ذات الصلة**

لم يتوصل الباحث إلى أي دراسة حول تقييم كتب الثقافة الإسلامية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس، وقد كانت الدراسات التي استطاع الباحث الاطلاع عليها تتعلق بتقييم كتب التربية الإسلامية في مجالات متعددة، ومع ذلك فقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد أدوات الدراسة ومناقشة النتائج.

وفيما يلي عرض للدراسات ذات الصلة التي استطاع الباحث الوصول إليها:

– دراسة عوض (١٩٩٣م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمصر في ضوء تبصيرها الطلاب بالقضايا المعاصرة، وتحصينهم من التيارات الفكرية المتطرفة، وقام الباحث فيها بتحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية عام ٩٢/٩٣م في ضوء قائمة بالقضايا الجدلية المرتبطة بكافة جوانب الدين الإسلامي، مثل العنف والمعاملات البنكية، والاغتصاب، والسياحة، وحكم الغناء والموسيقى، وتعدد الأحزاب وموقف الإسلام من الأديان الأخرى. وأظهرت نتائج التحليل أن كتب التربية الإسلامية تناولت القضايا الخلافية بصورة محددة وغير وافية، حيث تناول كتاب الصف الأول خمس قضايا وكتاب الصف الثاني إحدى عشرة قضية والصف الثالث ست قضايا (عوض، ١٩٩٣).

– دراسة جرادي (١٩٩٣) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية، وقد استخدم الباحث لتحقيق غرض الدراسة طريقة تحليل المحتوى، حيث تم تحليل النصوص الواردة في الكتب التي شملتها عينة الدراسة، وتم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية، إذ اعتبرت الجملة المفيدة وحدة التحليل والعد، ثم صنفت القيم في أحد المجالات التالية: المجال العقدي، والمجال التعبدي،

والمجال الفردي، والمجال الاجتماعي، والمجال المادي. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة تضمنت (٦٠) قيمة رئيسة تكررت (١١٧٧) مرة، وكان توزيعها وفق المجالات على النحو الآتي: (المجال العقدي ٥٠,٦٪)، المجال التعبدي (٢٠,٥٪)، المجال الفردي (١٧,٧٪) المجال الاجتماعي (٨,٤٪)، المجال المادي (٢,٩٪) (جرادي، ١٩٩٣).

– دراسة جبر (١٩٩٥) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في الأردن، ومدى اتساقها مع الأهداف المرسومة لها في مناهج التربية الإسلامية، وطبيعة نموها خلال المرحلة الدراسية، وقد استخدم الباحث لتحقيق أهداف الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم تقسيم النصوص إلى وحدات تحليلية، واعتبرت الجملة المفيدة وحدة التحليل والعد، ثم طوّر الباحث تصنيفاً لتحقيق أغراض الدراسة اشتمل على ثمانية مجالات هي: مجال الأسرة، و مجال الرعاية والخدمة الاجتماعية، ومجال الأخلاق، والآداب الاجتماعية، ومجال المجالس والاجتماعات والزيارات، والمجال المادي الاجتماعي، ومجال اللباس والزينة ومجال الأمراض الاجتماعية، ومجال التعامل مع غير المسلمين في القطر، وقد توصلت الدراسة إلى أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة المذكورة تضمنت (٧٩) قيمة إيجابية تكررت (١٣٤٠) مرة، و(٢١) مرضاً اجتماعيا تكرر (٤٥٠) مرة وكان توزيعها على المجالات على النحو الآتي:

وفق مجال الأمراض الاجتماعية (٢٥,٣٪) ومجال الأخلاق والآداب الاجتماعية (٢٤,٧٪) ومجال الأسرة (١٤,٥) ومجال الرعاية والخدمة الاجتماعية (٨,٢٪) ومجال اللباس والزينة (٥,٥٪) ومجال التعامل مع غير المسلمين في القطر (١,٩٪) كما توصل الباحث إلى أن هناك اتساقاً محدوداً للقيم مع الأهداف المرسومة لها في منهاج التربية الإسلامية، وأن هذه القيم لم تنم بشكل متدرج من مستوى لآخر، مما يدل على عشوائية التخطيط القيمي عند إعداد الكتب في المرحلة المذكورة (جبر، ١٩٩٥).

– دراسة أبو لطيفة (١٩٩٩) هدفت هذه الدراسة إلى تعيين القيم التي تبثها كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن، وإلى معرفة البناء التنظيمي الذي تخضع له هذه القيم، وإلى تحديد الكيفية التي يتم بها نقل هذه القيم للطلبة، وإلى تبين درجة إسهام هذه القيم في دمج الطلبة في هذه الحياة سريعة التغيير والتطور، وأظهرت النتائج أن نسبة البنود التي تضمنت قيماً بلغت (٤,٣٥٪) من جملة عددها، وأن أكثر مجالات القيم شيوعاً كان مجال حفظ الدين ثم تلاه مجال حفظ النفس، وأخيراً مجال حفظ المال، وأن هذه القيم ظهرت في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية بشكل غير مقصود، إذ إنها غير خاضعة لبناء تنظيمي متدرج، كما أشارت النتائج إلى أن غالبية القيم المبثوثة في تلك الكتب كانت ضمنية،

وكان الأسلوب الأكثر شيوعاً في تقديم القيم للطلبة هو الأسلوب الوجداني وخاصة الموعظة، ثم القصة، ثم تلاه الأسلوب الحسي، وكانت درجة إسهام القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية درجة قليلة غير مقبولة، وقد استُخلص من هذه النتائج أن القيم المبثوثة في محتوى كتب التربية الإسلامية الأساسية لم يتم – على ما يبدو – التخطيط لها مسبقاً، ولا هي تشكل منظومة قيمية يرجى أن تحفز الطلبة إلى الوعي بها أو تمثلها (أبو لطيفة، ١٩٩٩).

– دراسة العلوي (٢٠٠١م) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين، وذلك للكشف عن المشكلات والقضايا التي تتعلق بالمجتمع البحريني، للاستناد إليها في بناء المحتوى بالمرحلة الإعدادية، وكانت أهم تلك المشكلات مشكلة العمالة الوافدة، وما ينتج عنها وخاصة تربية النشء من قبل الخادمات، وعمل المرأة وحقوقها في التعليم، وانتشار زواج المسيار، وانتشار الفكر المتطرف (العلوي، ٢٠٠١).

– دراسة البوسعيدي (٢٠٠٣م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء القضايا المعاصرة، وقد أظهرت نتائجها أن أهم القضايا المعاصرة التي تواجه المجتمع العماني ويجب مراعاتها عند بناء محتوى منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية القضايا الاجتماعية المتمثلة بالعنوسة، وغلاء المهور وتشجيع الجمعيات التعاونية، كإحدى صور التكافل الاجتماعي والمخاطرة الناتجة عن استخدام التقنيات الحديثة «الفضائيات وشبكة المعلومات الانترنت» وقضايا العولمة ومواجهة الأفكار المتطرفة (البوسعيدي، ٢٠٠٣).

– دارسة قاسم (٢٠٠٥م) هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مناهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة في معالجتها للتطرف والتعصب والإرهاب، حيث أظهرت النتائج أن أهداف المنهج تضمنت بعض الأمور التي عالجت التطرف والتعصب والإرهاب منها عبادة المسلم بسلوكه ونمذجة سلوك المسلم في تعاملاته مع الآخرين، وأوضحت أن المنهج حرص على وقاية الطلاب من الوقوع في مشكلة التطرف والتعصب والإرهاب، وأوضحت أن المنهج قدم أفكارا ومفاهيم إسلامية تحرص على حُسن التعامل مع المخالفين في الرأي والجنس والعرق والاعتقاد وبيان حقوقهم وواجب المسلم نحوهم (قاسم، ٢٠٠٥).

– دراسة عبد الله حارب (٢٠٠٦) هدفت هذه الدراسة إلى دراسة تغيير المناهج التعليمية العربية وأثره على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع، واعتبرت الدراسة أن تغيير المناهج التعليمية العربية يشكل قوة ضاغطة على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع، وقد تمتد لتشمل كافة النظم السائدة في الدول العربية بما فيها النظم السياسية، وذكرت

الدراسة أن المشروع الذي طرحه وزير الخارجية الأمريكي (كولين باول) بشأن التغيير في العالم العربي امتداد لمشروعات سابقة لتغيير النظم العربية، كما رأت الدراسة أن إدخال المفاهيم الجديدة كحقوق الإنسان والمجتمع المدني وتمكين المرأة وحقوق الأقليات جاء بناءً على مؤتمر اليونسكو عام ١٩٩٨ م بشأن التعليم العالي، وهذه المفاهيم يجب أن يتم إدخالها وفق رؤية تجمع بين الخصوصية الثقافية والمعاصرة العالمية.وفندت الدراسة اتهام التربية العربية بتحمل المسؤولية الأولى في تفريخ الإرهابيين ورأت أن وجود مفاهيم الجهاد والحرب والعدل أمر ضروري في ظل الظروف الحالية بحيث يتم تدريسها وفق الشرع الإسلامي (حارب، ٢٠٠٦).

من خلال عرض الدراسات السابقة نجد أن بعض هذه الدراسات تناولت القضايا المعاصرة، والتطرف، والتعصب كدراسة عوض (١٩٩٣)؛ ودراسة العلوي (٢٠٠٠)؛ ودراسة البوسعيدي (٢٠٠٣)؛ ودراسة قاسم (٢٠٠٥)؛ ودراسة حارب (٢٠٠٦).

كما تناول بعضها القيم الدينية والاجتماعية المبثوثة في كتب التربية الإسلامية كدراسة جرادي (١٩٩٣)، ودراسة جبر (١٩٩٥)، ودراسة أبو لطيفة (١٩٩٩)، ودراسة قاسم، ولم تتناول هذه الدراسات مدى تضمين كتب الثقافة الإسلامية للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس وهو ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

## الطريقة والإجراءات

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس، لذلك تم القيام بإجراءات تحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداتها على النحو الآتي:

**مجتمع الدراسة**

تكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة نفسه، وهي كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن التي تدرس في العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م وهي:

١ – كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية «المستوى الأول».

٢ – كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية «المستوى الثاني».

٣ – كتاب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية «المستوى الثالث».

**أداة الدراسة**

لتنفيذ الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحث بما يأتي:

إعداد قائمة بالمحاور الرئيسة والمجالات التي تتضمنها الضرورات الخمس، وذلك بالرجوع إلى مجموعة من المراجع الدينية ذات العلاقة بالتربية

الإسلامية، والى الأدب التربوي النظري. والاسترشاد بآراء أساتذة التربية الإسلامية في الجامعة وآراء بعض معلمي التربية الإسلامية في المدارس.

**صدق الأداة**

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من التربويين وأساتذة جامعات ومعلمي مدارس ممن يدرسون مواد التربية الإسلامية بلغ عددهم خمسة عشر أستاذاً ومدرساً، وتم الأخذ بآراء لجنة التحكيم، واشتملت الأداة في صورتها النهائية على قائمة بالمحاور وعددها خمسة محاور، واثنان وأربعون معياراً وبذلك يثبت للأداة صدقها.

**ثبات التحليل**

اعتمد الباحث أسلوب إعادة التحليل للتأكد من ثبات عملية التحليل وذلك بتحليل محتوى كتب الثقافة الإسلامية مرتين حيث تم التحليل من الباحث نفسه أولاً ثم تم التحليل من قبل أحد مدرسي المادة بعد فترة زمنية متباعدة قدرها ثلاثة أسابيع، وذلك بعد إعطائه فكرة عن الموضوع وكيفية التحليل، ولمعرفة ثبات التحليل تم استخدام معادلة هولستي (Holsti) للثبات وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

ويبين الجدول (١) معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص.

**الجدول رقم (١). معامل الثبات عبر الزمن والأشخاص.**

| الرقم | المحور | الثبات عبر الزمن | الثبات عبر الأشخاص |
|---|---|---|---|
| ١ | حفظ الدين | ٩٤ | ٩٠ |
| ٢ | حفظ النفس | ٩٢ | ٨٩ |
| ٣ | حفظ المال | ٩٤ | ٩٠ |
| ٤ | حفظ العِرض والنسل | ٩٢ | ٨٩ |
| ٥ | حفظ العقل | ٩٠ | ٨٩ |

**منهجية الدراسة**

أُستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Analytical Procedure) الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، من خلال أداة الدراسة التي تم تحديد مجالاتها الخمس كفئات رئيسية للتحليل وفقراتها البالغ عددها (٤٢) فقرة كفئات فرعية للفكرة الجزئية كوحدة للتحليل، وفق منهجية تقوم على رصد تكرارات وحدات التحليل مقابل فئاته الرئيسية والفرعية.

**إجراءات الدراسة**

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة وهو:

**«ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن»؟**

قــام الباحــث بــالإجراءات الــتي وردت في خطـوات إعـداد أداة الدراسـة فكانـت المحـاور والمعـايير المتعلقة بها التي وردت في أداة هذه الدراسة في صـورتها النهائية هي بمثابة الإجابة عن السؤال الأول.

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة وهو:

**«ما درجة تضمن كتب الثقافة الإســلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهــداف الــتي تحقــق الضرورات الخمس»؟**

تم في هذه الدراسة تحليل كتب الثقافة الإسـلامية للمرحلـة الثانويـة في الأردن، وذلـك باسـتخدام أداة الدراسـة لتقيـيم درجـة تحقيـق الأهـداف للضـرورات الخمس في تلك الكتب، حيث قام الباحث بما يأتي:

– تحديد هدف التحليل وهو تقييم كتـب الثقافـة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن على أساس توافر الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.

– تحديـد مجتمـع التحليـل وهـو كتـب (الثقافـة الإسلامية) للمرحلـة الثانويـة في الأردن الـتي تـدّرس في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

– تحديـد فئـة التحليـل وهـي المحـاور الخمسـة، وتتضمن (٤٢) معياراً كما يظهر في أداة الدراسة.

– تحديد وحدة التحليل، وهي في هـذه الدراسـة اسـتخدام الفكـرة الجزئيـة كوحـدة تحليـل لمناسـبتها لأغـراض هـذه الدراسـة، وتحقيـق أهـدافها وإمكانيـة تطبيقهـا والتعامـل مـن خلالهـا مـع مختلـف مكونـات وعناصر الكتب.

– تدريب المُحلِل من قبل الباحث على عملية التحليل، والاتفاق على تحليل مضمون المحتوى الظاهر منه والباطن.

– إجـراء عمليـة التحليـل وحسـاب التكـرارات والنسـب المئويـة لكـل محـور ومعـاييره في كـل صـف مـن الصفوف.

– رصد نتائج التحليل بمجالات الأداة وفقراتها.

**المعالجة الإحصائية**

استخدم الباحث الإجراءات الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية لجمع البيانات المتعلقة بالإجابة عـن سـؤالي الدراسـة لتحديـد النتائج ومناقشتها، وذلك على النحو الآتي:

– معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الثبات.

– التكـرارات والنسـب المئويـة لحسـاب درجـة تضـمن تلـك الكتـب للأهـداف الـتي تحقـق الضـرورات الخمس.

– المتوسـطات الحسـابية لحسـاب درجـة تضـمن تلـك الكتـب للمحـاور الرئيسـة للأهـداف الـتي تحقـق الضرورات الخمس.

وقـد تم حسـاب طـول الفئـة لدرجـة تـوافر نسـب المحاور الخمسة الرئيسة وذلك باستخدام المعادلة الآتية:

مـدى الفئـة = (أعلـى نسـبة – أدنـى نسـبة)

(٥٤,٢٠٪ – ٨,٤٠٪) ÷ ٣= ١٥,٢٦٪

حيـث عُـدّ المستوى الـذي يقـع بـين (٨,٤٠٪ – ٢٣,٦٦٪) مستوىً متدنيـاً.

وعُدّ المستوى الذي يقع بين (٢٣,٦٧٪ – ٣٨,٩٣٪) مستوىً متوسطاً.

وعُدّ المستوى الذي يقع بين (٣٨,٩٤٪ – ٥٤,٢٪) مستوىً مرتفعاً.

## نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، وقد نصّ على:

**«ما الضرورات الخمس الواجب توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن»؟**

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالخطوات التي وردت في إعداد أداة الدراسة، وتوصّل إلى خمسة محاور رئيسة، تتضمن اثنين وأربعين معياراً للضرورات الخمس وهي: حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العِرض والنسل، وحفظ المال، وحفظ العقل. وسيتم تناول هذه المحاور ومعاييرها بالتفصيل في فصل مناقشة النتائج.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، وقد نصّ السؤال على:

**«ما درجة تضمن كتب الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس»؟**

بعد الانتهاء من إعداد قائمة المعايير التي ينبغي توافرها في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، فقد تم في ضوئها تحليل هذه الكتب، وقد كشفت عملية التحليل عن النتائج الموضحة في الجدولين: (٢) و(٣).

**الجدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لدرجة مراعاة كتب الثقافة الإسلامية للأهداف التي تحقق الضرورات الخمس.**

| الرقم | المحور | مجموع التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | حفظ الدين | ١٢٩ | ٥٤,٢٠٪ |
| ٢ | حفظ النفس | ٤٤ | ١٨,٤٨٪ |
| ٣ | حفظ النسل والعرض | ٢٣ | ٩,٦٦٪ |
| ٤ | حفظ المال | ٢٢ | ٩,٢٤٪ |
| ٥ | حفظ العقل | ٢٠ | ٨,٤٠٪ |
| | **المجموع** | **٢٣٨** | **١٠٠٪** |

يوضح الجدول (٢) مجموع التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر المحاور الرئيسة لمعايير الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، حيث حصل المحور الأول (حفظ الدين) على المرتبة الأولى من حيث درجة مراعاته، بمجموع تكرارات بلغت (١٢٩) تكراراً وبنسبة (٥٤,٢٠٪) وهي نسبة مرتفعة.

وجاء المحور الثاني وهو حفظ (النفس) في المرتبة الثانية بمجموع تكرارات بلغت (٤٤) وبنسبة (١٨,٤٨٪) وهي نسبة متدنية، كما جاء المحور الثالث وهو (حفظ النسل والعرض) في المرتبة الثالثة بمجموع تكرارات بلغت (٢٣) وبنسبة (٩,٦٦٪) وهي نسبة متدنية، وجاء المحور الرابع وهو (حفظ المال) في المرتبة

الرابعة بمجموع تكرارات (٢٢) وبنسبة (٩,٢٤٪) وهي نسبة متدنية، وجاء المحور الخامس وهو (حفظ العقل) في المرتبة الخامسة بمجموع تكرارات بلغ (٢٠) وبنسبة(٨,٤٠٪)وهي نسبة متدنية.

**الجدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في كتب الثقافة الإسلامية.**

| المحاور | رقم المعيار | المعايير | أول ثانوي | | ثاني ثانوي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار٪ | النسبة | التكرار٪ | النسبة |
| حفظ الدين | ١. | توحيد الله تعالى بأفعال العباد | ٧ | ٠,٠٧٩ | ٠ | ٠ |
| | ٢. | توحيد الله تعالى بأفعاله | ٢ | ٠,٠٢٢. | ١ | ٠,٠٢٤ |
| | ٣. | الإيمان بأسماء الله تعالى وصفاته. | ٦ | ٠,٠٦٨ | ١ | ٠,٠٢٤ |
| | ٤. | تعظيم الرسول (صلى الله عليه وسلم) | ٦ | ٠,٠٦٨ | ٣ | ٠,٠٧٣ |
| | ٥. | التعرف إلى الغاية من الجهاد | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ٦. | البراءة من أعداء الله تعالى | ١ | ٠,٠١١ | ١ | ٠,٠٢٤ |
| | ٧. | الالتزام بالدين قولاً وعملاً | ٣٧ | ٠,٤٢ | ١٨ | ٠,٤٣ |
| | ٨. | التعرف إلى الفرق بين الجهاد وبين الإرهاب | ٦ | ٠,٦٨ | ١ | ٠ |
| | ٩. | التعرف إلى عقوبة المرتد عن الدين | ٢ | ٠,٠٢٢ | ٠ | ٠ |
| | ١٠. | تعظيم القرآن الكريم | ٣ | ٠,٠٣٤ | ٢ | ٠,٠٤٨ |
| | ١١. | التعرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق العبادات | ٤ | ٠,٠٤٥ | ٢ | ٠,٠٤٨ |
| | ١٢. | التعرف إلى الجهاد ومكانته في الدين | ١ | ٠,٠١١ | ٤ | ٠,٠٩٧ |
| | ١٣. | القيام بواجب الدعوة إلى الله تعالى | ١٣ | ٠,١٤٧ | ٨ | ٠,١٩٥ |
| | | **المجموع** | **٨٨** | **١,٦٠** | **٤١** | **٠,٩٦** |
| حفظ النفس | ١٤. | التعرف إلى الوسائل التي شرعها الإسلام للمحافظة على النفس | ٠ | ٠ | ١٢ | ٠,٥٤٥ |
| | ١٥. | التعرف إلى الحلال الطيب الذي أباحه الله تعالى للمحافظة على النفس | ١ | ٠,٠٤٥ | ٠ | ٠ |
| | ١٦. | التعرف إلى الرخص التي شرعها الله عز وجل للمحافظة على النفس | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ١٧. | التعرف إلى القصاص وحكمته | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ١٨. | التعرف إلى مكانة النفس في الدين | ٣ | ٠,١٣ | ٦ | ٠,٢٧٢ |
| | ١٩. | التعرف إلى حد الحرابة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ٢٠. | الابتعاد عن الأمور التي تضر بالنفس | ٥ | ٠,٢٢ | ٢ | ٠,٠٩٠ |
| | ٢١. | التعرف إلى عظم الإضرار بالنفس | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ٢٢. | الالتزام بمبادئ الدين الإسلامي في المحافظة على النفس | ١٠ | ٠,٤٥ | ٢ | ٠,٠٩٠ |
| | ٢٣. | التعرف إلى الآثار السلبية الناتجة عن الاستخفاف بالنفس الإنسانية | ٣ | ٠,١٣ | ٠ | ٠ |
| | | **المجموع** | **٢٢** | **٠,٩٧** | **٢٢** | **١,٠٨** |

**تابع الجدول رقم (٣).**

| المحاور | رقم المعيار | المعايير | أول ثانوي | | ثاني ثانوي | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار٪ | النسبة | التكرار٪ | النسبة |
| حفظ النسل والنسب والعرض | ٢٤. | التعرف إلى الطرق والوسائل المحرمة التي تضر بالعرض | ٥ | ٠,٣٣ | ٢ | ٠,٢٥ |
| | ٢٥. | الابتعاد عن الطرق غير المشروعة التي تضر بالعرض | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ٢٦. | التعرف إلى الطرق المشروعة التي تحافظ على العرض | ٧ | ٠,٤٦ | ٣ | ٠,٣٧ |
| | ٢٧. | التعرف إلى الحدود التي أقرها الشرع لحماية الأعراض | ٠ | ٠ | ٣ | ٠,٣٧ |
| | ٢٨. | التعرف إلى الآثار السلبية للطرق غير المشروعة في العلاقات الجنسية | ٢ | ٠,١٣ | ٠ | ٠ |
| | ٢٩. | التعرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق الحدود | ١ | ٠,٠٦٦ | ٠ | ٠ |
| **المجموع** | | | **١٥** | **٠,٩٨** | **٨** | **٠,٩٩** |
| حفظ المال | ٣٠. | التعرف إلى الطرق المشروعة للحفاظ على المال | ٥ | ٠,٣١ | ٠ | ٠ |
| | ٣١. | الحرص على أداء الأموال والأمانات والحقوق إلى أصحابها | ٤ | ٠,٢٥ | ٤ | ٠,٦٦ |
| | ٣٢. | التعرف إلى الطرق غير المشروعة لاكتساب المال | ٥ | ٠,٣١ | ٢ | ٠,٣٣ |
| | ٣٣. | التعرف إلى الحدود التي وضعها الإسلام للمحافظة على المال | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ٣٤. | التعرف إلى الآثار السلبية للكسب غير المشروع | ١ | ٠,٠٦٢ | ٠ | ٠ |
| | ٣٥. | التعرف إلى الآثار الإيجابية للكسب المشروع | ١ | ٠,٠٦٢ | ٠ | ٠ |
| **المجموع** | | | **١٦** | **١,٥٥** | **٦** | **٠,٩٩** |
| حفظ العقل | ٣٦. | التعرف إلى سبل المحافظة على العقل | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ |
| | ٣٧. | التعرف إلى حد الخمر | ١ | ٠,٠٦٢ | ٠ | ٠ |
| | ٣٨. | تقدير مكانة العقل | ٢ | ٠,١٢٥ | ١ | ٠,٠١٢ |
| | ٣٩. | رفض التقليد الأعمى والخضوع إلى الخرافات والأساطير | ٢ | ٠,١٢٥ | ٠ | ٠ |
| | ٤٠. | سلوك سبيل العلم للوصول إلى الحق | ٦ | ٠,٣٧٥ | ٣ | ٠,٠٣٧ |
| | ٤١. | الحرص على طلب العلم النافع | ١ | ٠,٠٦٢ | ٠ | ٠ |
| | ٤٢. | إعمال العقل والنظر في الكون والأنفس | ٤ | ٠,٢٥ | ٠ | ٠ |
| **المجموع** | | | **١٦** | **٠,٩٩** | **٤** | **٠,٠٩٨** |
| **المجموع الكلي** | | | **١٥٧** | **٦,٠٩** | **٨١** | **٤,١١٨** |

من خلال الاطلاع على الجدول (٣) يتبين أن مجال المحور الأول وهو حفظ الدين قد غطى (١٢٩) هدفاً، وكان توزيع التكرارات على فئاته الفرعية متبايناً ومتفاوتاً بنسبة كبيرة، في حين نجد أن التأكيد بشكل كبير كان على المعيار رقم(٧) «الالتزام بالدين قولاً وعملاً»، وقد حصل على الترتيب الأول بتكرار قدره (٣٧) وبنسبة(٠,٤٢) في كتابي الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي، وبتكرار قدره (١٨)

وبنسبة(٠,٤٣) في كتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي، وحصول المحور الأول وهو حفظ الدين على هذه النسبة العالية من التكرارات يأتي متماشياً مع هدف التربية الإسلامية الذي يسعى إلى تزويد الطالب بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تساعده في الالتزام بعبادة الله تعالى، وتحتم عليه إظهار الولاء لله – سبحانه وتعالى – في صورة عملية من العبادات والطاعات والامتثال لأوامره واجتناب نواهيه وتوحيده – سبحانه وتعالى –، والدعوة إليه، في حين حصلت المحاور الأخرى وهي حفظ النفس، وحفظ النسل والعرض، وحفظ المال، وحفظ العقل على مرتبة أدنى إذا ما قورنت بالمحور الأول وهو حفظ الدين، مع أن تلك المحاور لها الأهمية نفسها التي للمحور الأول، لذا فإن الأمر يحتاج إلى حث مؤلفي كتب الثقافة الإسلامية على إعطائها الاهتمام بما تستحقه.

ومن خلال الاطلاع على الجدول (٣) يتضح وجود عدد من الأهداف التي لم تتحقق من خلال كتابي الثقافة الإسلامية للصف الأول الثانوي وكتاب الثقافة الإسلامية للصف الثاني الثانوي، وهو الهدف رقم (١٦) «التعرف إلى الرخص التي شرعها الله تعالى للمحافظة على النفس» والهدف (١٧) «التعرف إلى القصاص وحكمته»، والهدف (١٩) «التعرف إلى حد الحرابة»، والهدف (٢١) «التعرف إلى عظم الإضرار بالنفس»، والهدف (٢٥) «الابتعاد عن الطرق غير المشروعة التي تضر بالعرض»، والهدف (٣٣) «التعرف إلى الحدود التي وضعها الإسلام للمحافظة على المال»، والهدف (٣٦) «التعرف إلى سبل المحافظة على العقل»، فقد تم إغفال هذه الأهداف مع أنها تسعى إلى تزويد الطلبة بالقيم والمبادئ الإسلامية التي تطبع سلوكهم في حياتهم وعلاقاتهم مع أنفسهم ومجتمعهم، ويكتسبون من خلالها القدرة على تقويم ما يَعرِضُ لهم من مشكلات ومعالجتها في ضوء معرفتهم الدينية المتعمقة والمستندة إلى أوثق البراهين والأدلة المستندة إلى الأسلوب العلمي في التفكير عند حل المشكلات الدينية، وهذا يدعو إلى إعادة النظر في مدى شمولية مجال الأهداف؛ لأنها تساهم بشكل فعال في توجيه الطلبة نحو السلوك القويم، والتعاطف مع الآخرين، وضبط النفس، والوعي بالذات، وفن الاستماع، وحل الصراعات والتعاون، وتكوين روح التعلق بالمجتمع والأمة.

ومن خلال الاطلاع على الجدول (٣) يمكن ملاحظة عدم التكافؤ في توزيع التكرارات، ويظهر ذلك من حصول بعض الأهداف المتحققة على تكرارات عالية مثل الهدف (١٣) وحصل على (٢١) تكراراً، والهدف (٢٢) وحصل على (١٢) تكراراً والهدف (٢٦) وحصل على (١٠) تكرارات، والهدف (٤) وحصل على (٩) تكرارات، وقد يعزى سبب هذا إلى إحساس مؤلفي الكتب بأهمية هذه الأهداف، بينما حصل الهدف رقم (٢) «توحيد الله تعالى بأفعاله» على (٣) تكرارات، والهدف (٦) «البراءة من أعداء الله

تعالى» على تكرارين اثنين، وحصل الهدف (٩) «التعرف إلى عقوبة المرتد عن الدين» على تكرارين اثنين أيضاً، وحصل الهدف (١٥) «التعرف إلى الحلال الطيب الذي أباحه الله تعالى للمحافظة على النفس» على تكرار واحد، والهدف (٢٨) «التعرف إلى الآثار السلبية للطرق غير المشروعة في العلاقات الجنسية» على تكرارين اثنين، وحصل الهدف (٢٩) «التعرف إلى الآثار الإيجابية لتطبيق الحدود» على تكرار واحد، وحصل الهدف (٣٤) «التعرف إلى الآثار السلبية للكسب غير المشروع» على تكرار واحد، وحصل الهدف (٣٥) «التعرف إلى الآثار الإيجابية للكسب المشروع»، على تكرار واحد، وحصل الهدف (٤١) «الحرص على طلب العلم النافع»، على تكرار واحد، وهذا يدل على أن مؤلفي الكتاب لم يعيروا اهتماماً جاداً بتنمية المشاعر الوجدانية، إذ إنها لم تهتم بشرح أهمية البراءة من أعداء الله تعالى، وما هي أفعال الرسول – صلى الله عليه وسلم – تجاه ذلك ليقتدي بها الطالب؛ ولذلك كان من المفروض في الكتاب أن لا يقف عند حد تكوين القناعات الفعلية فحسب، بل لابد معها من الحماسة العاطفية، وأن يتعمق لدى الطالب الوعي بالعقيدة الإسلامية وخاصة الإيمان المطلق بتوحيد الربوبية وما يقوم به الدين الحنيف من إنشاء مجتمعات لا مجال للجريمة فيها ويسودها الأمن والطمأنينة وتخلو من السحر والشعوذة وقراءة الفنجان ولبس الأساور والبحث عن الأبراج وغير ذلك، مما هو منتشر بين الطلبة اليوم من مبادئ وقيم لا علاقة لها بالدين.

كما أشارت النتائج إلى أن غالبية الأهداف التي تحقق الضرورات الخمس في تلك الكتب جاءت ضمنية وغير خاضعة لبناء تنظيمي متدرج، مما يدل على عشوائية التخطيط عند إعداد الكتب في المرحلتين المذكورتين، وهي لا تشكل منظومة قيمية يرجى أن تحفز الطلبة إلى الوعي بها أو تمثلها.

## التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة السابقة فإن الباحث يوصي بما يأتي:

أظهرت نتائج التحليل تدني الاهتمام ببعض مبادئ التسامح فيها، رغم أهميتها في غرس القيم الإسلامية في نفوس الطلبة وتكوين سلوكيات إيجابية تسهم في نشر قيم الاعتدال والتسامح، لذلك يوصي الباحث بضرورة الاهتمام بهذه المبادئ وتضمينها بشكل متوازن ومنظم ومخطط له.

– العمل على مراعاة التكامل والتوازن والشمول في تضمين الأهداف التي تحقق مبادئ حقوق الإنسان في كتب الثقافة الإسلامية.

– تضمين كتب الثقافة الإسلامية الأهداف التي تبين حرمة السحر، والعلاقات الشاذة كالسحاق واللواط وغير ذلك وبيان مدى ضرر ذلك على المجتمعات الإسلامية، وبيان حرمة قراءة الفنجان وضرب الودع مما يضر بتوحيد الله تعالى، وتضمين

كتب الثقافة الإسلامية الإحصائيات التي تبين ضرر المخدرات وتعاطيها والتقارير الطبية التي تبين ضرر ذلك بهدف تكوين رغبة في الاعتقاد لدى الطلبة للابتعاد عن مثل هذه الأعمال.

– تضمين كتب التربية الإسلامية الصور التي توضح نهاية المصابين بالأمراض الخطيرة كالإيدز وغير ذلك.

– إجراء دراسات مماثلة ومكملة لهذه الدراسة تمكن نتائجها من تعزيز مواطن القوة في مناهج التربية الإسلامية وكتبها وعلاج مواطن الخلل.

– وجود إستراتيجية وطنية في المجال الوقائي في محاربة الغلو والتطرف والعلاقات الشاذة بين الطلاب، وبين الطلاب والطالبات تسهم فيها كل المؤسسات الوطنية.

– إجراء دراسات مستقبلية عن القيم السائدة عند معلمي التربية الإسلامية.

## المراجع

**ابن الأثير، مجد الدين المبارك بن محمد الجزري**. *النهاية في غريب الحديث والأثر*. بيروت: المكتبة العلمية، ١٩٧٩م.

**ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام**. *مجموع الفتاوى*. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، د.ت.

**ابن حنبل، أبو عبد الله أحمد بن محمد**. *المسند*. بيروت: المكتب الإسلامي، د.ت.

**ابن عرفة، أبو عبد الله محمد**. *شرح حدود ابن عرفة*. المملكة المغربية: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، مطبعة فضالة، ١٩٩٢م.

**ابن منظور، محمد بن مكرم**. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، ١٩٩٧م.

**أبو رخية، ماجد محمد**. *الحدود في الفقه الإسلامي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ١٩٩٢م.

**أبو لطيفة، رائد فخري شحادة**. *القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن*. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية، ١٩٩٩م.

**الأشقر، عمر بن سليمان بن عبد الله**. *الواضح في شرح قانون الأحوال الشخصية الأردني*. الأردن: دار النفائس، ٢٠٠١م.

**الأصفهاني، محمود بن عبد الرحمن**. *شرح المنهاج للبيضاوي في علم الأصول*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٩٨٩م.

**البخاري، محمد بن إسماعيل**. *الجامع الصحيح، المطبوع مع فتح الباري شرح صحيح البخاري*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

**البوسعيدي، قيس**. *تقويم كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء القضايا المعاصرة*. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، ٢٠٠٣م.

**الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى**. *الجامع الصحيح*. موسوعة الحديث الشريف، الكتب التسعة، برامج صخر للكمبيوتر.

**جبر، عصام**. *القيم الاجتماعية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في المملكة الأردنية الهاشمية*. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان، ١٩٩٥م.

**الجبوري، حسين خلف**. *عوارض الأهلية*. مكة المكرمة: منشورات مركز البحوث الإسلامية، ١٩٨٨م.

**جرادي، ناجي**. *تحليل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الدنيا من التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية*. رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية: عمان، ١٩٩٣م.

**الجرجاني، الشريف علي بن محمد**. *التعريفات*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٨٤م.

**جولمان، دانيال**. *الذكاء العاطفي*. ترجمة: ليلى الجبالي. الكويت: منشورات عالم المعرفة، ١٩٩٨م.

**حارب، سعيد عبد الله**. *تغيير المناهج التعليمية العربية وأثره على الساسة والتربويين وعلماء الاجتماع*. منشور على الموقع:
(http://www.edueast.gov.sa/vb/lafivevson/index 2006)

**حجازي، مصطفى**. *الأحداث الجانحين*. لبنان: د.ن، ١٩٩٥م.

**الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر**. *مختار الصحاح*. القاهرة: دار الحديث، ١٩٨٠م.

**الزاحم، محمد بن عبد الله**. *آثار تطبيق الشريعة الإسلامية في منع الجريمة*. القاهرة: دار المنار، ١٩٩٢م.

**السبكي، عبد الوهاب بن علي بن عبد الكافي**. *جمع الجوامع مع شرح المحلي وحاشية البناني*. بيروت: دار الفكر، ١٩٨٢م.

**الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى**. *الموافقات*. السعودية: دار ابن عفان للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.

**الشافعي، إبراهيم محمد**. *التربية الإسلامية وطرق تدريسها*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٤م.

**شلبي، محمد مصطفى**. *أصول الفقه الإسلامي*. بيروت: دار النهضة العربية، ١٩٨٦م.

**شناق، عبد الحفيظ محمد حمد**. *ظاهرة جناح الأحداث في الأردن*، د.م: د.ن، ٢٠٠١م.

**ضميرية، عثمان بن جمعة**. *أثر العقيدة الإسلامية في اختفاء الجريمة*. جدة: دار الأندلس، ١٩٩٢م.

**الطوفي، سليمان بن عبد القوي**. *شرح مختصر الروضة*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٩٠م.

**الظاهر، حسن؛ والطيب، أحمد؛ والبدوي، حسن والعسال، خليفة**. *بحوث في الثقافة الإسلامية*. مصر: دار الحكمة، ١٩٩٣م.

**عاشور، محمد طاهر**. *تفسير التحرير والتنوير*. تونس: الدار التونسية، ١٩٨٤م.

**العالم، يوسف**. *المقاصد العامة للشريعة الإسلامية*. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي، ١٩٩٤م.

**العلوي، يوسف محمد**. *تقويم مقرر التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي بدولة البحرين في ضوء أهداف المرحلة ومدى ملاءمته لحل مشكلات الطلاب*. رسالة ماجستير. كلية التربية: جامعة طنطا، ١٩٨٨م.

ـــــــــــــ، *تطوير منهج التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية بدولة البحرين*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الأزهر، ٢٠٠١م.

**عمران، خالد عبد اللطيف محمد**. *أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتنمية وعيهم ببعض المشكلات الاقتصادية المحيطة بهم*. رسالة ماجستير. كلية التربية بسوهاج: جامعة جنوب الوادي، ٢٠٠١م.

**عوض، حمد عبده**. «تقويم كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بمصر قي ضوء تبصيرها الطلاب بالقضايا المعاصرة وتحصينهم من التيارات الفكرية المتطرفة». *المؤتمر العلمي الخامس لجمعية المناهج وطرق التدريس المصرية، نحو تعليم ثانوي أفضل*، القاهرة: الجامعة العمالية، ١٩٩٣م.

**الغزالي، أبو حامد بن محمد**. *المستصفى في علم الأصول*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٩٢م.

**غلوش، أحمد**. *الدعوة الإسلامية أصولها ووسائلها*. القاهرة: دار الكتاب المصري، ١٩٨٦م.

**الفيروزآبادي، محمد بن يعقوب**. *القاموس المحيط*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٧م.

**قاسم، محمد جابر**. «معالجة منهج التربية الإسلامية بدولة الإمارات العربية المتحدة لمفاهيم التطرف والتعصب والإرهاب». *الدورة العالمية*، مناهج التعليم الديني في العالم الإسلامي التحديات والآفاق. نظمتها الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا. الجزء (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ١٣٥ — ١٣٧.

**القرافي، أحمد بن إدريس**. *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول في الأصول*. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٣م.

**الكندري، لطيفة وملك، بدر**. *الأصول الدينية*. د.م: د.ن، ٢٠٠٨م.

**مجلس التربية والتعليم**. *قانون التربية والتعليم*. رقم (٣) لسنة (١٩٩٤م)، الأردن.

**مديرية الأمن العام**. الأردن: الإحصائيات الجنائية، ٢٠٠٥م.

**مسلم،أبو الحسين مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري.** *صحيح مسلم*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

**مؤتمن، منى والأطرش، هشام.** «تقرير حول مشاركة الأردن في المؤتمر الدولي للتربية». *رسالة المعلم*، المجلد ٤١، العدد (١)، (٢٠٠٢م)، ص ٤٥ – ٤٧.

**النجار، إبراهيم؛ وعبد الله وصالح، عبد الرحمن.** *الثقافة الإسلامية وطرائق تدريسها*. الأردن: جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٣م.

**اليوبي، محمد سعد.** *مقاصد الشريعة الإسلامية وعلاقتها بالأدلة الشرعية*. الرياض: دار الهجرة، ١٩٩٨م.

**Wright, Burton & John P. Weiss.** *Social Problems*. First- Edition, Canada : Little, Brown & Company Limited, Library of Congress Catalog Card No. 79-88192 , 1980 .

# An Evaluation of the Secondary Phase Islamic Culture Text Materials in Jordan in the light of the Aims that Achieve the Five Necessities

**Omar Salim Muhammad Al-Khateeb**
*Assistant Professor - Teacher of Curriculum and Teaching Islamic Education,*
*University of Al-Hussein Bin Talal*
*Amman, Hashemite Kingdom of Jordan, University of Al-Hussein Bin Talal p.o box: 20*
*E – mail: Omar58khteeb@yahoo.com*
(Received 29/4/1431H; accepted for publication 28/1/1432H.)

**Key Words:** Five necessities, Preserving the Faith, Preserving the life, Preserving the honor, Preserving the money, Preserving the mind.
**Abstract.** This study aims at providing an evaluation of the achievement of the secondary phase Islamic Culture text materials of the five basic necessities: preserving the faith, life, money, honor and mind. In order to do so, an attempt has been made to answer two major questions.

– What are the five basic necessities that must be available in the Islamic Culture text materials?

– To what extent do the currently used text materials provide the means to achieve these necessities?

The study sample consists of the Islamic Culture text materials taught at the secondary level in Jordan in the academic year To this end, the researcher has developed a questionnaire which consists of five themes and forty two items. Consistency and accuracy have been verified.

Results reveal a high ratio of the Islamic Culture text materials' concern with the first theme, preserving the faith. However, the ratio of the concern with other themes (preserving life, money, honor and mind) is very low. In light of these results, the researcher recommends that:

further attention should be paid to the objectives that enhance moderate and forgiveness values, and human rights in all these text materials.

Islamic Culture text materials should clearly state the prohibition all kinds of magic and immoral behaviors, including homosexuality.

further research should be conducted so as to examine the areas of strengths and weaknesses in the Islamic Culture text materials. The researcher also suggests that there should be a national strategy to fight all means of extremism in all national institutions countrywide.

مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٣)، ص ص ٩٦١- ٩٧٥، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

# تطبيق نموذج بايبي «Bybee» البنائي لتصويب التصورات الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود

**عبد الحافظ محمد جابر سلامة**

*أستاذ تكنولوجيا التعليم بكلية العلوم التربوية، رئيس قسم تكنولوجيا التعليم بجامعة الشرق الأوسط*

*عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص.ب ٣٨٣ الرمز ١١٣٨١*

*E-mail: hh256@live.com*

(قدم للنشر في ١٤٣١/٦/١٧هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ)

**الكلمات المفتاحية:** نموذج بايبي، تكنولوجيا التعليم، المفاهيم الخطأ.

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن بعض المفاهيم ذات العلاقة بتكنولوجيا التعليم، وإمكانية تصويبها من خلال نموذج بايبي البنائي. وتم استخدام المنهج الوصفي والتجريبي، وبناء اختبار تشخيص التصورات البديلة، وبناء اختبار التغير المفاهيمي كأداتين لتحقيق هذه الأهداف.

وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبا من المستوى السابع وهم الطلاب الذين انتهوا من دراسة جميع المقررات التي يقدمها قسم تكنولوجيا التعليم بكلية المعلمين. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة تكرار كثير من التصورات الخطأ تزيد عن (١٠٪) من مجموع إجابات الطلاب، كما أشارت النتائج إلى فاعلية نموذج التدريس البنائي المقترح، وتفوقه على الطريقة التقليدية في تصويب التصورات الخطأ لدى الطلاب، وإكسابهم الفهم الصحيح لمفاهيم تكنولوجيا التعليم.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بدقّة اللغة، ودلالة الألفاظ في الكتب المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم، وتصميم الرسوم الخطية لترجمة المحتوى اللفظي على أسس علمية، وتعديل أساليب التدريس في ضوء المدخل البنائي للتعلم، وإجراء المزيد من الدراسات لتشخيص المفاهيم البديلة أو الخاطئة لدى طلبة الجامعات في مجال تكنولوجيا التعليم.

## المقدمة والإحساس بالمشكلة

يعتبر إعداد المعلم من المجالات المهمة للنهوض بالتربية، حيث يتحمل العبء الأكبر في تسهيل عملية التعلم. ولعلّ الشكوى من تدني مستوى المعلمين، وبالتالي انخفاض مخرجات العملية التعليمية التعليمية، قائمة في عالمنا العربي. وقد يُعزى ذلك إلى أنّ المعلم في بداية عمله بالتدريب قد يواجه صعوبات عديدة في تقديم المادة العلمية، وتيسيرها للطلاب، وهذا راجع إلى مدى قدرته على التغلب على

هذه الصعوبات من خلال خبراته الشخصية، وسنوات عمله في التدريس، ومعرفته بتوظيف ما استجدّ في مجال تكنولوجيا التعليم في تدريسه بطريقة سليمة فاعلة، وهذا التوظيف قد لا يتأتى إذا كانت مفاهيمه عن هذه التقنيات خاطئة بالأساس.

وقد ازداد الاهتمام مؤخراً بالبنية المعرفية للمتعلم، ومما تتضمنه هذه البنية من مفاهيم خطأ أو تصورات بديلة عن بعض المفاهيم قبل تعلمه لها. وقد يصحب تعلم الطلاب في مختلف المراحل التعليمية للمفاهيم بعض الصعوبات الناتجة من تجاهل المعلمين للمفاهيم الخطأ، أو التصورات البديلة التي يمتلكونها قبل دراستهم لهذه المفاهيم.

وفي مستوى الدراسة الجامعية، وخاصة داخل كليات إعداد المعلمين، أصبح هناك تحدٍ يواجه أعضاء هيئة التدريس في أقسام تكنولوجيا التعليم يتمثل في تصويب المفاهيم الخطأ الموجودة في بنية الطلاب المعرفية في مجال تكنولوجيا التعليم، إضافة إلى تعليمهم المفاهيم الجديدة، فأصبح التحدي مزدوجاً. ونظراً لأهمية تعديل المفاهيم والتصورات البديلة الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود في مجال تكنولوجيا التعليم، فقد جاء هذا النموذج المقترح لتغييرها اعتماداً على افتراضات النظرية البنائية في التعلم.

**مشكلة الدراسة**

من خلال تدريس الباحث لأربعة مقررات في مجال تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود لعدة سنوات، فقد لاحظ استخدام الطلاب لمفاهيم خاطئة في هذا المجال، ومفاهيم أخرى بديلة، مما حدا به إلى حصر عدد من هذه المفاهيم، وتصنيفها إلى مفاهيم خاطئة وأخرى بديلة سعياً لاقتراح خطة لتصويب هذه المفاهيم، وتم اقتراح نموذج قائم على افتراضات النظرية البنائية يوصفها نظرية في التعلم المعرفي، والقائمة على الافتراضات التالية:

- التعلم عملية بنائية نشطة مستمرة قصدية التوجه.
- تتهيأ للمتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقة.
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة القبلية للمتعلم شرط أساس لبناء التعلم ذي المعنى.
- الهدف من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد. (عبد السلام، ٢٠٠٥)

من هنا تظهر أهمية إيلاء اهتمام كبير للنظرية البنائية في التدريس. وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية معالجة التصورات البديلة والخاطئة لدى الطلاب في مختلف المواد الدراسية. (دي باز وبواعنه، ٢٠٠٨)، (جابر، ٢٠٠٤)، (2003،

Tsai)، (عبد السلام، ٢٠٠٥)، (Hewson & Hewson, 2003)

في ضوء ذلك يتضح مدى الحاجة لإجراء دراسة حول التصورات البديلة والخاطئة لدى الطالب المعلم حول بعض مفاهيم تكنولوجيا التعليم، وتشخيصها، واقتراح خطة لعلاجها، خاصة وأن هذا الموضوع لم تتناوله أي دراسة عربية – في حدود علم الباحث – مما يزيد من أهميتها.

**أسئلة الدراسة**

١ – ما التصورات الخطأ الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟

٢ – ما فاعلية استخدام نموذج التدريس المقترح في ضوء افتراضات النظرية البنائية في تصويب التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟

**أهداف الدراسة**

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١ – تشخيص التصورات أو المفاهيم الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

٢ – تصميم نموذج التدريس المقترح وفقاً لافتراضات النظرية البنائية يمكن استخدامه في تصويب التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم في مقررات: «تكنولوجيا التعليم»، و«استخدام الأجهزة التعليمية»، و«إنتاج الوسائل التعليمية».

٣ – تجريب النموذج المقترح، وتحديد فاعليته في تصويب التصورات أو المفاهيم الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

**أهمية الدراسة**

تنبع أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات التالية:

١ – توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام تقنيات التعلم بالجامعات إلى أهمية التركيز على التصورات الخطأ لدى الطلاب في مجال تكنولوجيا التعليم، وتصويب هذه الأخطاء باستخدام النموذج المقترح.

٢ – قد تساعد نتائج هذه الدراسة مؤلفي كتب تكنولوجيا التعليم عند اختيار المحتوى وتنظيمه في الاستفادة من التصورات التي تمّ تحديدها، وتجاوزها في هذه المؤلفات.

٣ – توجيه نظر أعضاء هيئة التدريس إلى الأساليب التدريسية المناسبة في ضوء افتراضات النظرية البنائية، لتعديل أو علاج التصورات الخطأ لدى طلاب الجامعات عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم.

**حدود الدراسة**

**١. الحدود المكانية**

اقتصرت هذه الدراسة على طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية ممن

يدرسون مقررات تكنولوجيا التعليم.

**٢. الحدود الزمنية**

تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٨ – ٢٠٠٩م.

**٣. الحدود الموضوعية**

اقتصرت الدراسة على مفاهيم تكنولوجيا التعليم التي تضمنتها مقررات تكنولوجيا التعليم الثلاثة، (تكنولوجيا التعليم، وإنتاج الوسائل التعليمية، واستخدام الأجهزة التعليمية)، وتطبيق النموذج المقترح في ضوء أفكار النظرية البنائية.

**مصطلحات الدراسة**

**١. التصور الخطأ**

مفهوم شخصي يكونه الطالب من خلال خبراته الشخصية، وتصوراته الذاتية، ولا يتفق مع المعرفة المقبولة، من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وتم الكشف عنه في هذه الدراسة من خلال خبرة الباحث، ومن خلال المقابلات الشخصية مع الطلاب.

**٢. النموذج البنائي المقترح**

يعرّف النموذج التدريسي أكاديمياً بأنه: نسقٌ تطبيقي لنظريات التعلم والتدريس، أو مخطط إرشادي توجيهي لعملية تنفيذ أنشطة التعلم في داخل حجرة الدرس أو خارجها، وتسهيل التعلم في ضوء افتراضات النظرية البنائية لتحقيق الأهداف المرغوبة. (عبد السلام، ٢٠٠٥، ١١).

ويعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: **مجموعة** الإجراءات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس والطلاب في كلية المعلمين، وتحدث بانتظام وتسلسل، ويكون الطالب فيها نشطاً فاعلاً في بناء معرفته وأفكاره وتصوراته بنفسه، وتصويبها وتطويرها عن المفاهيم المتعلقة بمجال تكنولوجيا التعليم، وتراعي شروط إحداث التغيير المفاهيمي.

**٣. التغيير المفاهيمي**

عملية ديناميكية يتم من خلالها تعديل التصورات الخطأ والبديلة الموجودة في بُنى الطلاب المعرفية لتصبح متوافقة مع التصورات المقبولة علمياً. وقد تمّ قياسه في هذه الدراسة من خلال أداء الطلاب على الاختبار المفاهيمي المعدّ. (عبد السلام، ٢٠٠٥)

## الإطار النظري والدراسات السابقة

من وجهة نظر أصحاب النظرية البنائية لعملية التعلم، فإن المتعلمين يبنون معارفهم الخاصة بأنفسهم، مستخدمين في ذلك المعارف الموجودة لديهم بالفعل؛ ولذلك يرون العالم بالطرق المقبولة لهم، وذات الفائدة من وجهة نظرهم. وخلال عملية بناء هذه المعارف، وتأثراً بالخبرات الاجتماعية والعلمية السابقة، يُكون المتعلمون أنماطا من المعتقدات تظهر في شكل تصورات بديلة لبعض المفاهيم العلمية، وتختلف هذه التصورات في الغالب بشكل واضح عن الرؤى المتعارف عليها علمياً لتلك المفاهيم، إضافة إلى أن هذه

التصورات الخاطئة شبه ثابتة، وتقاوم التغيير بشدة، ولا تستجيب للتدريس التقليدي. (قنديل، ٢٠٠٣، ٨). وتُفسّر درايف (Drive, 1989) وأصحاب النظرية البنائية تكوّن هذه التصورات في أن لدى الطلاب بناءً من المعرفة يمكن أن يؤثر في موقف التعلم، وأن ما يتعلمه الطالب من أنشطة بما في ذلك الكتابة والمحادثة والقراءة أو نشاط تطبيقي، يعتمد على ما لديه من معارف سابقة، وعليه فالتعلم يتضمن تفاعلاً بين ما يوجد في أذهان الطلاب والخبرات التي يمرون بها في التعلم الجديد. فإذا طابقت تلك الخبرات توقعات الطلاب، يكون المطلوب إحداث تعديل طفيف في معارفهم السابقة، وإذا كانت الخبرات جديدة تماماً، فقد يحتاج الطلاب إلى تعديل في بنيتهم المعرفية السابقة، أي تعديل تصوراتهم البديلة.

وفي ضوء هذه النظرة، فإن عضو هيئة التدريس يواجه صعوبة كبيرة عندما يجد طلابه يقتنعون بتصورات قوية بديلة عن مفاهيم المجال، مما يجعل تعديلها إلى تصورات علمية صحيحة أمراً غير يسير، فالتصورات البديلة قد تستغرق وقتاً طويلاً، وجهداً كبيراً، وأسلوباً غير تقليدي حتى يتم تنظيمها في عالم الخبرة الخاص بالمتعلم.

وقد اقترح هاريسون (Harrison, et al 1999) ودرايف (Driver, 1997) أفكاراً واضحة للمدرس تمكنه من تعديل تصورات الطلاب الخاطئة، تتمثل فيما يلي:

١ – التعرف في البدء على التصورات الخاطئة لدى الطلاب في المجال.

٢ – يمكن للمتعلم تغيير تصوراته الخاطئة عن مفهوم معين في حال قُدمت له أسباب قوية لعمل ذلك.

٣ – عرض نماذج بديلة للموقف التعليمي حتى يصبح ذا معنى بالنسبة للمتعلم.

٤ – العمليات السابقة تتطلب أموراً عقلية وأخرى وجدانية، من هنا على المدرس تشجيع التعلّم الصحيح، وتعديل الخطأ.

٥ – من الصعب التنبؤ بطبيعة مخرجات التعلّم؛ لأن المتعلم يفسّر الخبرات الجديدة في ضوء تصوراته السابقة.

٦ – المناقشة نشاط أساسي في التدريس لإحداث التعديل المطلوب في التصورات الخاطئة.

وجاءت نتائج العديد من الأبحاث والدراسات الحديثة لتلغي الفكرة التقليدية السائدة التي تفترض أن عقل الطفل عند دخوله المدرسة صفحة بيضاء يمكن تشكيلها كما يُريد المعلم والمدرسة. وقد أثبتت هذه الدراسات أن الطلاب يأتون إلى المدرسة ولديهم أفكارهم الخاصة بهم، ويرى برونر (Bruner) أن كل شخص له طريقته الخاصة في رؤية العالم، وله تفسيره الخاص لهذه الرؤية (أبو جلالة وعليمات، ٢٠٠٤).

ويشير الأدب التربوي إلى أن غرفة الصف تستقبل الطلاب وهم يحملون في أذهانهم العديد من المفاهيم التي لا تتفق مع المعرفة العملية المقبولة.

(صباريني والخطيب، ١٩٩٤، برهم، ١٩٩٣، الشرمان، ٢٠٠٠).

ونظراً لأهمية تعديل التصورات البديلة لدى الطلاب في كافة مراحل التعليم والتي تعيق تعلمهم للمفاهيم الجديدة، فقد اقترح عدد من الباحثين والتربويين المهتمين كلٌ في مجال تخصصه استراتيجيات ونماذج لتغييرها، منها ما اعتمد على بعض التقنيات الحديثة (يوسف، ٢٠٠٢)، و(السيّد، ٢٠٠٢)، ومنها ما اعتمد فكرة الخلاف المفاهيمي (دي باز وبواعنه، ٢٠٠٨)، ومنها ما اعتمد نموذجاً بنائياً، (عبد السلام، ٢٠٠٥)، وهذا ما اعتمده الباحث في هذه الدراسة.

ومن خلال اطلاع الباحث ومراجعته للدوريات والأطروحات والمراجع العربية والأجنبية، وقواعد البيانات، والمواقع على شبكة الانترنت، وجد العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الخطأ المفاهيمي، لاسيما في مجال التربية العملية، باستخدام استراتيجيات مختلفة وفي الوقت ذاته وجد نقصاً في الدراسات الأجنبية حول الخطأ المفاهيمي في مجال تكنولوجيا التعليم، ولم يعثر على أي دراسة عربية في حدود علمه تناولت مجال تكنولوجيا التعليم.

ومن هذه الدراسات ما قام به دي باز وبواعنه (٢٠٠٨) من دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم، لطلبة الصف الثامن الأساسي بالأردن. وقد تكونت العينة من (١٥٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً، وقسمت إلى مجموعتين: ضابطة طبقت الطريقة التقليدية وأخرى تجريبية خضعت للمعالجة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طريقة خرائط المفاهيم الخلافية.

أما دراسة شي (she, 2004) فقد هدفت إلى معرفة أثر طريقة نموذج التعليم ثنائي الموقف (DSLM) Dual – Situated Learning Model على التغيير الجذري للمفاهيم البديلة لدى الطلبة. وأظهرت النتائج أن النموذج المستخدم له قدرة عالية في تغيير المفاهيم البديلة في تعلم الانتقال الحراري.

ومن الدراسات الأجنبية ما قام به تساي (Tsai, 2003) من دراسة أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية في التغيير المفاهيمي في تعلم الدوائر الكهربائية البسيطة. وأظهرت النتائج نجاح هذه الطريقة وقدرتها على إحداث التغيير المفاهيمي لدى الطلبة. وفي سلطنة عُمان أجرى أمبوسعيدي (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى حصر الأخطاء المفاهيمية لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح. وتكونت عينة الدراسة من (١٧٦) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود شيوع في الأخطاء المفاهيمية لدى الطلبة في الوحدة التي درسوها بنسبة تراوحت بين (١٨ – ٤٧٪).

وفي دُبي أجرى السيد (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تشخيص ورصد أكثر التصورات البديلة لمفاهيم وحدة (المادة) ظهوراً لدى الدراسات بمركز الانتساب

الموجه في دبي، والتعرف على مدى فاعلية استخدام أسطوانات الليزر المدمجة في تصويب هذه التصورات. وأظهرت النتائج وجود تصورات بديلة في وحدة (المادة) لدى الدراسات بنسب تراوحت بين (٣ – ٦١٪)، كما أظهرت الدراسة نجاح طريقة أقراص الليزر المدمجة في تعديل هذه التصورات. وفي كفر الشيخ بجمهورية مصر العربية أجرى قنديل (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تشخيص التصورات البديلة لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي عن مفاهيم موضوع الطاقة الكيميائية، وبيان أثر التدريس بمساعدة خرائط التعارض في تعديل هذه التصورات. وأظهرت النتائج أن نسبة تكرار كثير من التصورات البديلة تراوحت بين (١٥ – ٣٥٪)، كما أظهرت الدراسة نجاح طريقة خرائط التعارض في تعديل هذه التصورات البديلة. ومن الدراسات التي استخدمت النموذج البنائي في التعليم ما قام به عبد السلام (٢٠٠٥) من دراسة هدفت إلى تشخيص التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة بمحافظة طلخا بمصر، وتجريب النموذج التدريسي البنائي وتحديد فاعليته في تصويب التصورات الخطأ. وتكونت العينة من (٩٠) تلميذاً وتلميذة، قسمت على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وأسفرت الدراسة عن حصر المفاهيم الخاطئة في الطاقة في مادة العلوم، وأكدت فاعلية النموذج البنائي المقترح وتفوقه على الطريقة التقليدية. وممن استخدم النموذج البنائي في تصويب الأخطاء إبراهيم (٢٠٠٧) الذي أجرى دراسة هدفت إلى حصر التصورات الخاطئة في قوانين نيوتن للحركة لدى شعبة الرياضيات بكلية التربية/ جامعة حلوان، والتعرف على مدى فاعلية النموذج البنائي في تصويب التصورات الخطأ. وأسفرت الدراسة عن حصر (٧) أخطاء في قوانين نيوتن للحركة، كما أكدت الدراسة فاعلية النموذج البنائي في تصويب الأخطاء التي تمّ حصرها.

وفي ورقة عمل قدمها جالوي (Galloway, 2003) حول المفاهيم الخطأ الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم حصر (١٥) مفهوماً حديثاً خاطئاً في هذا المجال، وأشار إلى أن هذه المفاهيم كانت نتيجة لتوظيف تكنولوجيا الحاسب في العملية التعليمية، مؤكداً على دور التدريب للمعلمين في تلافي هذه المفاهيم الخطأ.أما وليام (William et al , 1999) فأشار إلى وجود خلط واضح بين مفهومي تكنولوجيا التربية (Educational Technology)، والتكنولوجيا في التعليم (Technology in Education)، لدى مديري المدارس، والمتخصصين في تطوير المناهج الدراسية، ويلقي باللائمة في هذا الخلط على إدارة التعليم في جميع أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية، وأكد أن هذا سيؤدي إلى إرباك في استخدام التكنولوجيا في التعليم، وإلى مزيد من المفاهيم الخطأ في هذا المجال.

و يسجل الباحث في نهاية هذا الاستعراض النظري ما يلي:

١. لم يجد الباحث دراسة عربية للتصورات البديلة أو الخاطئة في مجال تكنولوجيا التعليم – في حدود علمه – مما يعطي أهمية كبيرة لهذه الدراسة.

٢. ندرة الدراسات – في حدود علم الباحث – التي استخدمت نموذج التدريس البنائي لتصويب التصورات البديلة، (عبد السلام، ٢٠٠٥) و(إبراهيم، ٢٠٠٧)؛ مما يعطي هذه الدراسة أهمية.

٣. تمّ استخدام طرق متعددة لتصويب التصورات البديلة مثل: التقنيات الحديثة، وخرائط التعارض.

٤. استخدم الإحصاء الوصفي في معظم الدراسات السابقة لتشخيص الأخطاء البديلة.

٥. استخدمت بعض الطرق لتشخيص الأخطاء البديلة مثل: المقابلة، والاختيارات المفتوحة.

٦. معظم الدراسات التي تناولت التصورات البديلة ركّزت على مقررات علمية وفي المراحل الدراسية في التعليم العام.

٧. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الأدوات، والمنهجية.

**إجراءات البحث**

اتبع الباحث الإجراءات التالية لتحقيق أهداف البحث في الدراسة التشخيصية والتجريبية:

١ – بناء اختبار تشخيص التصورات البديلة من خلال:

أ/ الاطلاع على الدراسات السابقة وتحليل محتوى مقررات تكنولوجيا التعليم لطلاب كلية المعلمين بهدف استخراج المفاهيم الأساسية فيها.

ب/ صياغة (١٥) سؤالاً من النوع المفتوح، يُطلب فيه من الطالب كتابة أكبر عدد ممكن من الإجابات؛ لأن ذلك يؤثر إيجاباً في إظهار التصورات البديلة؛ نظراً لاختلاف تفسيرات الطلاب للسؤال الواحد.

ج/ مراجعة أسئلة الاختبار أكثر من مرة للتأكد من صدق تمثيله للمفاهيم الأساسية في مقررات تكنولوجيا التعليم.

د/ عرض الاختبار على (٧) سبعة من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم في كلية المعلمين تتفاوت درجاتهم العلمية بين أستاذ مساعد وأستاذ مشارك للحكم على مدى تمثيل الأسئلة لمحتوى مقررات تكنولوجيا التعليم، واعتبر موافقة المحكمين على صياغة الأسئلة دليلا على صدق الاختبار الظاهري.

هـ/ تم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية للاختبار، وتطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة مكونة من (٣٨) طالباً، واستخدمت معادلة كرونباخ ألفا لحساب معامل الاتساق الداخلي الذي بلغ (٠,٨٧). واعتبر هذا المعامل صالحاً لإجراء الدراسة.

٢ – تطبيق الاختبار التشخيصي على عينة الدراسة.

٣ – تصحيح الاختبار التشخيصي بحيث ترصد كل إجابة خاطئة عن السؤال الواحد باعتبارها تصوراً بديلاً، وفي حالة وجود إجابة صحيحة بين إجابات

الطالب عن سؤال معين، فلا ترصد إجابته خاطئة عن السؤال ذاته.

٤ – بناء اختبار التغير المفاهيمي وفق الخطوات التالية:

٥ – كتابة (١٠) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد تدور حول المفاهيم التي يقيسها الاختبار التشخيصي، بحيث اعتبرت أكثر الإجابات الخاطئة تكراراً عن كل سؤال في الاختبار التشخيصي بدائل للإجابة الصحيحة، مع وضع أربع إجابات لكل سؤال إحداها صحيحة.

أ/ التأكد من تمثيل الأسئلة للتصورات البديلة.

٦ – التأكد من صدق الاختيار الظاهري بعرضه على المحكمين أنفسهم الذين حكّموا الاختيار التشخيصي، واعتبر إجماع المحكمين على فقرات الاختيار صدقاً ظاهرياً للاختيار، وصلاحيته لإجراء الدراسة.

٧ – التأكد من ثبات الاختيار بالطريقة النصفية، وتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (٣٨) طالباً، وحساب الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا الذي بلغ (٠,٨٩).

٨ – بناء نموذج التدريس البنائي المقترح، والتأكد من صلاحيته بعرضه على (٥) من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، و(٥) من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم وممن لهم اهتمامات بتصميم التعليم. وقد سار بناء النموذج وفق خطوات نموذج بايبي (Bybee Model) في تصويب أنماط الفهم الخطأ والتي يمكن إثباتها فيما يلي:

أ/ مرحلة تشخيص أنماط الفهم الخطأ، وتم توضيحها.

ب/ مرحلة إثارة الدافعية لدى الطلاب من خلال الأنشطة المعدة لذلك.

ج/ مرحلة الانتباه، من خلال توجيه بعض الأسئلة التي تثير انتباه الطلاب نحو المفاهيم التي تمّ التوصل إليها من خلال ملاحظاتهم واستنتاجاتهم عن الأنشطة التي تمّ إجراؤها في المرحلة السابقة.

د/ مرحلة التوليد، وقد تم استخدام العروض العملية، والرسوم التوضيحية لتسهيل توليد العلاقات بين المفاهيم الصحيحة (الجديدة)، وخبراتهم السابقة.

هـ/ مرحلة التطبيق أو ما تسمى ما بعد المعرفة، وهي التي يتم فيها استخدام مهارات الطلاب في تطبيق المفاهيم الجديدة التي تعلموها.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الذين يدرسون مقررات تكنولوجيا التعليم خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ الموافق ٢٠٠٨/٢٠٠٩م وعددهم حسب السجلات الرسمية لشؤون الطلاب (١٥٧) طالباً.أما العينة فقد تمّ اختيارها عشوائياً وقسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة درست بالطريقة التقليدية وعددها (٣٥) طالباً،

وأخرى تجريبية درست بالنموذج البنائي المقترح وعددها (٣٥) طالباً.

**المنهج المستخدم**

تمّ استخدام المنهج الوصفي في استقصاء وجمع المفاهيم البديلة، إضافة إلى المنهج التجريبي في بيان أثر استخدام النموذج البنائي المقترح.

**المعالجة الإحصائية**

تمّ استخدام المعالجات الإحصائية التالية:

أ/ الإحصاء الوصفي من متوسطات حسابية ونسب مئوية.

ب/ اختيار (t) لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها**

**السؤال الأول:** نص السؤال الأول على: «ما التصورات الخطأ الموجودة لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار الفرضية التالية: «لا تُوجد تصورات خطأ تزيد نسبة تكرار كل منها عن (١٠٪) لدى طلاب كلية المعلمين في مفاهيم تكنولوجيا التعليم».

ويوضح الجدول رقم (١) النسب المئوية لتكرارات التصورات الخطأ التي وردت في إجابات مجموعة الدراسة التشخيصية، والتي يزيد تكرار كل منها عن (١٠٪).

**الجدول رقم (١). النسب المئوية لتكرارات التصورات الخطأ التي تزيد عن (١٠٪) لدى عينة الدراسة.**

| م | المفاهيم | تكرار التصورات الخطأ التي تزيد عن (١٠٪) | النسب المئوية لتكرار التصورات البديلة |
|---|---|---|---|
| ١ | تكنولوجيا التعليم | ٣ | ٤٧٪ |
| ٢ | تقنيات التعليم | ٣ | ٥١٪ |
| ٣ | تكنولوجيا التربية | ٥ | ٦٦٪ |
| ٤ | التربية التكنولوجية | ٤ | ٦١٪ |
| ٥ | تكنولوجيا المعلومات | ٣ | ٧١٪ |
| ٦ | الوسائل التعليمية | ٤ | ٥٥٪ |
| ٧ | الكتاب الإلكتروني | ٤ | ٥٤٪ |
| ٨ | وسائل الإيضاح | ٣ | ٥١٪ |
| ٩ | الشفافيات | ٤ | ٧٦٪ |
| ١٠ | الشرائح | ٤ | ٦٢٪ |
| ١١ | التعلم عن بعد | ٣ | ٥٨٪ |
| ١٢ | التعليم المبرمج | ٥ | ٥٧٪ |
| ١٣ | التعليم الإلكتروني | ٥ | ٥٦٪ |
| ١٤ | الواقع الافتراضي | ٥ | ٦٤٪ |
| ١٥ | الوسائط المتعددة | ٤ | ٦٥٪ |

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلي:

١ – أن نسبة تكرار كثير من التصورات الخطأ تزيد عن (١٠٪) من مجموع إجابات الطلاب، وعليه يمكن رفض الفرضية الخاصة بالسؤال الأول، وتصبح الفرضية المقبولة هي «يوجد تصورات خطأ تزيد نسبة تكرار كل منها عن (١٠٪) لدى طلاب كلية المعلمين في مفاهيم تكنولوجيا التعليم».

٢ – تراوحت النسب المئوية لتكرار التصورات البديلة التي تزيد عن (١٠٪) ما بين (٤٧٪) و(٧٦٪).

٣ – أكثر المفاهيم تكراراً لتصوره الخطأ هو (الشفافيات) حيث كان الخلط بينه وبين (الشرائح)، يليه مفهوم (تكنولوجيا التربية) حيث كان الخلط بينه وبين (التربية التكنولوجية) و(تكنولوجيا التعليم)، وبلغت نسبة تكراره (٦٦٪).

يليه مفهوم (الوسائط المتعددة) بنسبة (٦٥٪)، ثم (الواقع الافتراضي) بنسبة (٦٤٪)، ثم (الشرائح) بنسبة (٦٢٪)، وآخرها مفهوم (تكنولوجيا التعليم) بنسبة (٤٧٪).

وقد يعود وجود التصورات الخاطئة للمفاهيم الواردة في الجدول رقم (١) إلى الأسباب التالية:

أ- معلومات غير صحيحة مأخوذة من البيئة، أو وسائل الإعلام أو الانترنت والتي تقتصر على مستوى سطحي غير متعمق في هذا المجال.

ب- عدم دراسة هذا المجال في مقرر متخصص في المرحلة الثانوية أو المتوسطة قبل دخول الطلاب إلى الجامعة.

ج - أساليب تدريس مقررات تكنولوجيا التعليم التقليدية.

د - كثرة المفاهيم الواردة في هذا المجال.

وتتفق هذه النتيجة مع جميع الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود تصورات بديلة في مفاهيم العلوم في مراحل دراسية مختلفة، كما تتفق مع الدراسات الأجنبية السابقة ذات العلاقة مع هذه الدراسة مثل دراسة وليام (William et al , 2001) ودراسة جالوي (Galloway, 2003

**الإجابة عن السؤال الثاني:** نص السؤال الثاني على: «ما فاعلية استخدام نموذج التدريس المقترح في ضوء افتراضات النظرية البنائية في تصويب التصورات الخطأ لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك سعود عن مفاهيم تكنولوجيا التعليم؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ اختبار الفرضية الصفرية التالية:

«لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست بالنموذج البنائي) وطلاب المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في اختبار التغيير المفهومي في تكنولوجيا التعليم».

وتم استخدام درجات اختبار التغير المفهومي قبل التطبيق وبعده لحساب الزيادة النسبية في المعرفة باستخدام المعادلة التالية:

الزيادة النسبية في المعرفة = الدرجة في التطبيق البعدي – الدرجة في التطبيق القبلي × ١٠٠

واستخدمت درجات الزيادة النسبية في المعرفة كوحدة لتحليل البيانات باستخدام اختبار (t) للمتوسطات، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٢). نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين.**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (t) |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣٥ | ٤٠٥ | ٣٣,٢ | ٣٤ | – |
| الضابطة | ٣٥ | ٣٧١ | ٣٥,١ | – | ٦,٠٧٦** |

** دالة إحصائية عند مستوى: (٠,٠١).

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن قيمة (t) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية ؛ مما يعني رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية. وهذا يعني فاعلية نموذج التدريس البنائي المقترح، وتفوقه على الطريقة التقليدية في التدريس في تصويب التصورات الخطأ وتطويرها لدى الطلاب، وإكسابهم الفهم الصحيح لمفاهيم تكنولوجيا التعليم.

وقد يرجع هذا التفوق للمجموعة التجريبية إلى اهتمام عضو هيئة التدريس بتعرف التصورات الخطأ لدى الطلاب عند البدء في تدريس كل مفهوم من هذه المفاهيم، والاهتمام أيضاً بمعارفهم السابقة وأخذها بعين الاعتبار واستهدافها أثناء التدريس، والعمل على تصويبها وتطويرها.

أمّا بالنسبة للطلاب في المجموعة الضابطة فقد يكون التدريس بالنسبة لهم قد ركز على ذكر التعريفات والأمثلة والمواقف، وكان عليهم التوصل للمفاهيم الصحيحة بطريقة استقرائية، إلاّ أن ذلك لم يتحقق إلاّ بدرجة قليلة كما أظهرت النتائج. ويمكن تفسير ذلك بأن الطريقة التقليدية تهتم بالحفظ والتلقين أو بالتعلم قريب المدى، ولم تركز على المعرفة السابقة لدى الطلاب أو التصورات الخاطئة ومحاولة تصويبها. كما أن الطريقة التقليدية قليلاً ما تهتم بالتعلم بعيد المدى أو التعلم ذي المعنى كما هو عند أوزوبل.

وهذه النتيجة متفقة تماماً مع معظم الدراسات، (عبد السلام، ٢٠٠٥ ؛ إبراهيم، ٢٠٠٧ ؛ قنديل، ٢٠٠٣).

## التوصيات

بناء على نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي :

١ – الاهتمام بدقّة اللغة، ودلالة الألفاظ في الكتب المتخصصة في مجال تكنولوجيا التعليم.

٢ – الاهتمام بطبيعة تصورات الطلاب القبلية لمفاهيم تكنولوجيا التعليم، والذي يساعد في تصويب المفاهيم الخاطئة أو البديلة لديهم.

٣ – تعديل أساليب التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم باستخدام نماذج بنائية مثل نموذج بايبي.

٤ – إجراء المزيد من الدراسات لتشخيص المفاهيم البديلة أو الخاطئة لدى طلبة الجامعات من الجنسين في مجال تكنولوجيا التعليم.

## المراجع

**أولاً: المراجع العربية:**

**إبراهيم، معتز أحمد.** «فعالية نموذج التعلم البنائي في تصويب تصورات طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية عن قوانين نيوتن للحركة». *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، ج ١٧، ع (٦٩)، (٢٠٠٧م).

**أبو جلاله، صبحي وعليمات، محمد.** *أساليب التدريس العامة المعاصرة*. ط٣. الكويت: مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، ٢٠٠٤م.

**أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس.** «الأخطاء المفاهمية في وحدة الأحماض والقواعد والأملاح لدى طلبة الصف الحادي عشر علمي من التعليم العام بمحافظة مسندم/ سلطنة عُمان». *مجلة التربية العلمية*، ج ٧، ع (٣)، (٢٠٠٤م).

**برهم، أحمد.** *أثر استخدام الطريقة البنائية على إحداث التغيير المفاهيمي لدى طلبة الصف الأول الثانوي العلمي لمفاهيم الأحماض والقواعد، والاحتفاظ بهذا التغير في الفهم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٩٣م.

**جابر، رويدة.** *أثر طريقة التعليم باستخدام الحاسوب على إحداث التغير المفهومي لدى طلبة الصف الثامن في موضوع الضوء في مبحث العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٤م.

**دي باز، ثيودوره وبواعنة، علي خالد.** «أثر استخدام خرائط المفاهيم الخلافية كأداة تعليمية في تغيير المفاهيم البديلة في العلوم لطلبة الصف الثامن الأساسي بالمملكة الأردنية الهاشمية». *المجلة التربوية*، ج ٢٢، ع (٨٧)، (٢٠٠٨م).

**السيد، يسري مصطفى.** «توظيف أسطوانات الليزر المدمجة (CD – ROMS) في إطار التعلم الموديولي وأثره في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية والرضا عن الدراسة بمراكز الانتساب الموجه». *مجلة التربية العلمية*، ج ٥، ع (٤)، (٢٠٠٢م).

**الشرمان، حسام.** *التفسيرات الخطأ لظواهر طبيعية لدى طلبة الصف العاشر في ضوء المضمون المعرفي*

*لكتب علوم المرحلة الأساسية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ٢٠٠٠م.

**صباريني، محمد والخطيب، قاسم**. «أثر إستراتيجية التغير المفهومي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في الصف الأول الثانوي علمي». *رسالة الخليج العربي*، ع (٤٩)، ١٩٩٤م، ص ١٥ – ٥١.

**عبد السلام، عبد السلام مصطفى**. «فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة». *المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات*. لبنان، الجامعة الأمريكية. بيروت، (٢٠٠٥م).

**قنديل، أحمد إبراهيم**. «بناء خرائط التعارض واستخدامها في تعديل التصورات البديلة عن مفاهيم موضوع الطاقة الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ج ٢، العدد (٥١)، (٢٠٠٣م).

**يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد**. «فعالية برنامج كمبيوتري مقترح في تصويب الأخطاء الشائعة حول رموز الأمان المعملي ومدلولاتها وتعديل السلوكيات المعملية الخطرة المترتبة عليها لدى معلمي العلوم قبل الخدمة». *مجلة التربية العلمية*، ج ٥، ع (٣)، (٢٠٠٢م).

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Driver, R.** «Students' Conceptions and the Learning of Science». *INT. J. SCI. EDUC.*. 11, (1989), 481 – 490.

**Driver, R.** «The Application of Science Education Theories: A Replay to Stphen P. Norris and Tone Kvernbekk». *J. of Research in Science Teaching,* 34 (10), (1997); 1007 – 1018.

**Galloway Jerry P.**: *Modern Misconceptions in Instructional Technology.*– **Indiana University Northwest.** (2003).

**Harrison, A.G., Grayson, D.J. & Treagust, D.F.** «Investigating a Grade 11 Student's Conception of Heat and Temperature». *J. of Research in Science Teaching,* 36 (1), (1999); 55 – 87.

**Hewson,M, G.;& Hewson, P. W.** Effect of Instruction Using Students Prior Knowledge and conceptual change strategies on science learning. *J. of Research in Science Teaching,* 40, (2003). 86 – 98.

**She, H.** Fostering radical conceptual change through Dual – Situated Learning Model. *J. of Research in Science Teaching,* 41, (2004). 142 – 164

**Tsai, C.** «Enhancing Science Instruction: The Use of «Conflict Maps». *INT. J. SCI. EDUC.,* 22 (3), (2000); 285 – 302.

**William E. Dugger, Jr., DTE and Nitin Naik.** Clarifying Misconceptions between Technology Education and Educational Technology. *The Technology Teacher.* Vol. 61, 2001

# Application Form «Bybee» Structural Correction of Misconceptions in the Field of Educational Technology among Students of Teachers College at King Saud University

**Abdel – Hafiz Mohammed Jaber salamah**
*Associate Professor of Educational Technology,*
*Head of Educational Technology Department at University Middle East*
*Amman , Hashemite Kingdom of Jordan, p.o box: 383, Postal Code:11831*
*E-mail: hh256@live.com*
(Received 17/6/1431H; accepted for publication 28/1/1432H.)

**Keywords:** «Bybee» form, technology education, misconcept.
**Abstract.** This study aimed to diagnose the perceptions of error for the students of Teachers College at King Saud University for some of the concepts related to educational technology, and the possibility of correction through the constructivist model. Was use of the descriptive and experimental, and build diagnostic test alternative conceptions, and building test conceptual change as tools to achieve these goals. The study sample consisted of (70) students from the seventh level, they are students who have completed all courses of study offered by the IT department of education at Teachers College. The results showed that the proportion of repeat many of the perceptions of error of more than (10%) of the total student responses, as indicated by the results to the effective model of teaching structural proposal, and is superior to the traditional method of correcting perceptions of error in the students, providing them with the proper understanding of the concepts of technology education.

In light of these findings, the researcher recommended the need to address carefully the language, and the significance of terms in specialized books in the field of technology education, graphic design written to translate the content of verbal on a scientific basis, and modify teaching methods in light of the entrance of constructivist learning, and further studies to diagnose the concepts of alternative or erroneous the university students in the field of educational technology

# الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية

**عبدالله بن محمد الجغيمان**

*أستاذ مشارك بكلية التربية بجامعة الملك فيصل بالإحساء*

*الإحساء، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٨٠*

*E-mail:alju9390@gmail.com*

(قدم للنشر في ١٤٣١/١١/٢٩هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٢/٣/٣٠هـ)

**الكلمات المفتاحية**: الأداء التدريسي، معلم تربية الموهوبين، الأنموذج الإثرائي، تخطيط الخبرات التدريسية، مهارة التفكير.

**ملخص البحث**: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل في مدارس التعليم العام السعودية. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة وأربعين معلماً ومعلمة يدرسون برامج رعاية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/ ٢٠٠٩ في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة، صُمِّمت بطاقة ملاحظة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على قسمين هما: مهارات تخطيط الخبرات التعليمية التعلمية، ومهارات التفكير والبحث العلمي.

وكشفت نتائج التحليل الإحصائي أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عالياً من الممارسة. وبصورة جلية، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تميز بالتخطيط الفعّال لخبرات تعليمية تعلمية مناسبة لميول الطلبة وحاجاتهم ورغباتهم فضلاً عن تنمية مهارات حل مشكلة التفكير الإبداعي. وبالرغم من هذه النتائج الإيجابية لأداء المعلمين، إلا أنه تبين أن الأداء التدريسي للمعلمين لم يحقق متوسطات حسابية عالية في بعض المهارات ذات الصلة بتنمية مهارات التفكير التحليلي ومهارات البحث العلمي. وبناءً على ذلك، خلصت الدراسة إلى جملة من التوصيات ذات العلاقة.

## مقدمة الدراسة وخلفيتها

تعد عملية التقدم العلمي والتقني في مختلف جوانب الحياة نتاج العقول المبدعة؛ فالمتأمل لواقع مختلف بلدان العالم يلحظ اهتماماً كبيراً برعاية الموهوبين والمبدعين، حيث تشكل هذه الرعاية أبرز التوجهات المعاصرة لعمليات الإصلاح المدرسي في مختلف الأنظمة

التربويـة، الراميـة إلى اسـتثمار رأس المـال البشـري. ويهـدف هـذا التوجـه إلى إحـداث نقلـة نوعيـة في المجتمعات البشرية لتتحول من مستهلكة إلى منتجة؛ فتحقيق هذا التوجه لا يمكن أن يتمّ إلاّ بإعطاء جل الاهتمام للموهوبين والمبدعين من أبناء المجتمع.

ومن ملامح الاهتمام بالموهوبين تربوياً، قيام العديد من الأنظمة التربوية في مختلف بلدان العالم، بتبني برامج تربوية خاصة لرعايتهم. وفي هذا السياق يرى الخطيب والحديدي (١٩٩٧) أن الحاجة إلى إنشاء برامج تربوية لرعاية الموهوبين والمبدعين باتت إحدى الضرورات التي يجب أن تتبناها الأنظمة التربوية؛ وذلك للتخلص من الاعتقادات الخاطئة لدى الكثير من الناس، التي تشير إلى أن الموهوبين قادرون على تحقيق الإنجاز في الظروف العادية، كونهم يحظون باهتمام خاص من قبل معلميهم باعتبارهم النخبة في البيئات الصفية العادية. إن ممارسة مثل هذا السلوك يعد من أشكال التمييز بين الطلبة، الذي يجب الابتعاد عنه. وعلى غرار الخطيب والحديدي، يذكر الجغيمان (٢٠٠٨) أن المبررات الرئيسة لإنشاء برامج لرعاية الطلبة الموهوبين في المدارس تتمثل فيما يلي:

- التعرف على الموهوبين ورعايتهم داخل المدرسة أمر في غاية الأهمية وله عظيم الأثر في تنمية المواهب ورعايتها.
- وجود برنامج لرعاية الموهوبين في المدرسة يعطي انطباعاً بأن العناية بالموهبة جزء مهم لا يمكن تجزئته عن وظيفة المدرسة التربوية.
- الطالب الموهوب بحاجة إلى رعاية خاصة ومستمرة من قبل معلم يتفهم حاجياته المتنوعة وهي أكثر من مجرد المساعدة على تنمية قدراته العقلية والمعرفية، بل تتجاوز إلى توفير خدمات إرشادية واجتماعية ونفسية.
- من طبيعة الموهبة أنها تبرز حيناً وتخبو حيناً آخر لأسباب كثيرة منها ما هو اجتماعي ومنها ما هو نفسي، لذا فوجود معلم على دراية بهذه الخصائص متابع لهذا التطور والتغير أمر في غاية الأهمية لتعزيز مواطن القوة ومحاولة معالجة ما يمكن علاجه للحفاظ على هذه الموهبة متوهجة.
- وجود معلم على وعي بخصائص الموهوبين واحتياجاتهم النفسية والعلمية يعطي الطالب الموهوب راحة واطمئناناً وشعوراً بالألفة مما يزيد في إنتاجيته ويحفزه على مضاعفة الجهد.
- معظم طلبة المدرسة بحاجة إلى برامج خاصة وفرص تربوية متنوعة تبرز من خلالها مواهبهم المتعددة ويشعرون من خلالها بالرضا عن النفس وأن المدرسة مجال فسيح لا يقتصر على جانب واحد فقط من التفوق بل يستوعب جميع طاقاتهم وقدراتهم مهما كانت متنوعة.
- إن وجود معلم على وعي بأساليب التعرف على المواهب ورعايتها يجعل من تلبية حاجات المواهب المتعددة والمتنوعة أمرا ميسورا ـ إن شاء الله تعالى ـ حيث

يعمل على تتبع مواهب الطلبة المتعددة وتقديم فرص تربوية لتنميتها إما بشكل فردي أو جماعي.

وفي ضوء المبررات السابقة، تذكر أبو زنادة (٢٠٠٦) عدداً من الأدوار التي ينبغي أن تقوم بها المؤسسات التعليمية لرعاية الموهوبين، وتتمثل هذه الأدوار بفهم حاجات الطلبة الموهوبين وتقبلهم كأفراد فاعلين في مجتمعهم، وضمان حقوقهم من خلال تقديم خدمات قادرة على تلبية حاجاتهم، وتنمية قدراتهم، وصقل شخصياتهم. فضلاً عن توفير فرص تعلمية قادرة على استثمار قدراتهم في بيئاتٍ تعلمية تكفل تحقيق متطلبات التكيف النفسي والاجتماعي لهم.

واستجابة لما تقدم، وانطلاقاً من التوجيهات الملكية السامية في المملكة العربية السعودية، المتعلقة بالاهتمام بالموهوبين، فقد حرصت وزارة التربية والتعليم على إعداد برامج مدرسية خاصة بالموهوبين، إذ تعلق الوزارة آمالاً كبيرة على قدرة تلك البرامج على تحقيق أهداف الموهوبين وطموحاتهم. ويعد الأنموذج الإثرائي الفاعل من أبرز النماذج التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في جميع مدارس الموهوبين. ويذكر الجغيمان (٢٠٠٥) أن اختيار هذا الأنموذج يعود إلى سببين هما:

• آلية بناء هذا الأنموذج استندت إلى مجموعة من النماذج العلمية في مجال تربية الموهوبين، بالإضافة إلى مشاركة عدد كبير من الخبراء التربويين في مجال رعاية الموهوبين الذين أسهموا في تطويره ومواءمته ليكون أساساً في تقديم الرعاية للطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

• يسعى هذا الأنموذج إلى توفير خبرات تربوية متنوعة قادرة على مساعدة الطلبة على تنمية مواهبهم وصقلها منذ المراحل العمرية المبكرة، لاسيما وأن الطلبة الموهوبين يعانون من عدم التكيف النفسي، وفقدان روح التحدي، وبطء نمو مواهبهم وقدراتهم العقلية، وذلك في ظل المناهج الدراسية العادية.

ويقوم الأنموذج الإثرائي الفاعل على مبدأ توفير خبرات تربوية يتفاعل معها الطلبة بشكل متدرج في العمق العلمي والمهاري، بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده. وبصورة أكثر تحديداً، فإن الأنموذج الإثرائي الفاعل الذي تتبناه مدارس التعليم العام في السعودية يعمل على إيجاد صيغة تفاعلية بين ثلاثة مرتكزات هي: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطالب الموهوب عبر ثلاث مراحل رئيسة متدرجة هي: الاستكشاف، والإتقان، والتمييز (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وبالرغم مما يُقدَّم للطلبة الموهوبين من نماذج رائدة في مجال رعايتهم، إلاّ أن نجاح هذه البرامج يعتمد بالدرجة الأولى على الأداء التدريسي للمعلمين في توظيفهم لأدوارهم اللازمة في البيئات التعلمية

(البركات، ٢٠٠٤؛ الحارثي، ٢٠٠١؛ هيجان، ١٩٩٩؛ Torrance, 1962). ولعل ما يؤكد ذلك ما دلت عليه الدراسات والبحوث التربوية، التي أظهرت بصورة جلية أن ضعف الأداء التدريسي للمعلمين، يعد واحداً من أبرز العوامل المؤثّرة سلباً على تنمية فعالية البرامج التدريسية؛ الأمر الذي ينعكس سلباً على رعاية الموهوبين والمتفوقين والمبدعين (القذافي، ٢٠٠٠؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ البركات، ٢٠٠٤؛ Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004). وبصورة أكثر تحديداً، تؤكد الحربي، المشار إليها عند الماجد (٢٠٠٨)، أنه من المستحيل تحقيق الأهداف المرجوة من البرامج الإثرائية دون وجود معلمٍ مؤهلٍ وممتلكٍ للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ هذه البرامج. وقريباً من هذا ما أكدته أبحاث تورنس (Torrance) من أن المبادرات الجادة لإعداد المبدعين والموهوبين تستلزم وجود برامج تدريبية لتأهيل المعلمين ليصبحوا قادرين على توفير بيئات تعلمية مشجعة للإبداع ومنمية للموهبة (Torrance, 1980 & 1988).

وانطلاقاً من أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فقد تبلورت مجموعة من المهارات التدريسية، التي يفترض أن يمتلكها معلم الطلبة الموهوبين ليكون قادراً على تلبية حاجاتهم وتحقيق طموحاتهم. وتتمثل هذه المهارات بإبراز الجوانب التطبيقية الحياتية للمعرفة التي يدرسها الطالب في البيئات الصفية، واستثارة تفكير الطلبة من خلال توفير مواقف تعلمية محيرة وقادرة على توليد الأفكار الجديدة والمتنوعة. فضلاً عن توظيف المبادئ الديمقراطية في البيئات الصفية من خلال احترام أفكارهم ومنحهم الفرصة لإبداء اهتماماتهم وأفكارهم بحيث تنمو لديهم سعة الأفق والإحساس بمشكلات مجتمعاتهم (الماجد، ٢٠٠٨؛ رواشدة، ٢٠٠٣؛ القذافي، ٢٠٠٠).

ومن خلال مراجعة الأدب التربوي (البركات، ٢٠٠٤؛ الجهني، ٢٠٠٨؛ Shumer, 1999; Navik, 2002; Yuen, 2004; Yuen & Westwood, 2004; Al – Barakat & Al – Karasneh, 2005) يمكن استخلاص العديد من المؤشرات السلوكية، التي تعكس الأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين. ويمكن تلخيص هذه المؤشرات السلوكية على النحو الآتي:

- تطوير المواد التعليمية التعلمية القادرة على تنمية الخبرات التعلمية لدى الطلبة الموهوبين.
- الإلمام بتقنيات تصميم الأسئلة التعليمية.
- الإلمام باستراتيجيات التدريس القادرة على تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي.
- القدرة على تصميم بيئات تعلمية مناسبة لتنمية التفكير، وذلك في ضوء النظريات التربوية والنفسية.
- فهم حاجات الطلبة الموهوبين واهتماماتهم وميولهم.
- الإلمام بمفهوم أن الطالب الموهوب محور لعملية التعلم في البيئات التعلمية.

- الإلمام بأساليب ربط المواقف التعليمية التعلمية بمواقف حياتية.
- توفير مواقف تعلمية تتحدى تفكير الأطفال.
- توفير فرص تعلمية تنمي تفكير الطلبة الموهوبين.
- اختيار مهام تعلمية مناسبة للطلبة الموهوبين وقدراتهم ومواهبهم.
- تصميم خطط تعلمية قائمة على التعلم البنائي.
- توظيف إجراءات البحث العلمي في تعلم الطلبة الموهوبين.
- فهم الإجراءات السليمة لتقييم تعلم الطلبة.

وتقديراً لأهمية البرامج الإثرائية ودورها في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين، فإن الأداء التدريسي للمعلمين يجب أن ينصب على مبدأ التعلم النشط؛ أي توفير أنشطة تعتمد على مهارات التواصل اللفظي والكتابي، وتوفير أنشطة تعلمية ذات صلة بمواقف حياتية، وأنشطة تتحدى القدرات العقلية (Shumer, 1999).

وعلى غرار شومر، يؤكد المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية في أمريكيا (National Council for the Social Studies, NCSS, 2001) على أهمية الأداء التدريس للمعلم القادر على إعداد المبدعين والمتفوقين، وذلك من خلال توجيه الطلبة لاتخاذ قرارات بنّاءة أثناء ممارستهم لمهارات حل المشكلات ذات الصلة بالواقع الحياتي. بالإضافة إلى ممارستهم البحث عن المعرفة في مصادرها المختلفة بغرض تمكين الطلبة من الحصول على أفكار متنوعة وحلول إبداعية متميزة.

ويتطلب نجاح المعلم في الأنموذج الإثرائي الفاعل أن يتصف الأداء التدريسي بالتركيز على التنويع في الأنشطة المقدمة للطلبة الموهوبين بحيث يحصل تنوع في الأهداف والمحتوى والخبرات وطرائق واستراتيجيات التدريس وأساليب تقييم تعلم الطلبة، وتوفير فرص تعلمية تحفز الطلبة للتعلم، وتتحدى قدراتهم، وتتيح لهم فرص التفاعل مع الأقران من خلال المشاركة الفاعلة بالأنشطة القائمة على التعلم التعاوني. بالإضافة إلى توفير فرص تعلمية تتيح للطلبة تحمل المسؤولية، واتخاذ القرارات، وممارسة التخطيط السليم (Al – Barakat & Al – Karasneh, 2005; Shumer, 1999; Posner, 1995; Shoemaker, 1989; Schmdtn, 1985). ومن هنا يؤكد إيجان (Egan, 1992) على المهارات التدريسية لمعلم تربية الموهوبين من خلال الإجراءات السليمة في تخطيط المنهج وتنفيذه وتقييمه واختيار استراتيجيات التدريس التي تركز على إثارة العمليات العقلية العليا.

وفي سياق الحديث عن الأداء التدريسي المميز لمعلم تربية الموهوبين، لا بدّ من الإشارة إلى ممارسات المعلم في تصميم الأنشطة التي توجه الطلبة لتنمية قدراتهم الإبداعية والتحليلية. وفي هذا الإطار كشفت دراسة نصر (٢٠٠٩) أهمية تصميم الأنشطة التعليمية

التعلمية ودورها في تنمية القدرات الذهنية العليا لدى الطلبة في الصف السادس الأساسي في مجال القدرات اللغوية ؛ إذ يذهب نصر إلى أن تزويد الطلبة بفرص تعلمية قائمة على الأنشطة المصاحبة كالرسم الفني ، وسرد القصص ، والتعبير الحركي ، يعد من أبرز أنماط الأداء التدريسي التي تسهم في إثارة البنى العقلية لدى المتعلم وحفزها على توليد صور ذهنية مجردة للأشياء الحسية والمعنوية ، وإنتاج صياغات لغوية منطقية وبنّاءة ومبدعة. كما أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٨) أهمية الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين والمبدعين في تهيئة بيئات صفية داعمة لتعلم الطلبة منذ بداية تعليمهم المدرسي. وفي هذا المجال يؤكد فلانغريهر (٢٠٠٢) أهمية الأداء التدريسي للمعلم في تهيئة بيئات تعلمية تسهم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال منذ المراحل التعليمية المبكرة.

إن تحقيق الأداء التدريسي المميز يعتمد على فاعلية أداء المعلم في التخطيط لتنفيذ الأنموذج الإثرائي. وفي هذا الخصوص ، أكّد كل من بوراسي ودريفر (Borasi, 1996; Driver, 1983) أن الأداء التدريسي المميز للمعلم يتطلب منه التخطيط الفعّال للتدريس ؛ الأمر الذي يسهم في إعداد الطلبة الموهوبين ليصبحوا علماء في مجتمعاتهم ، وذلك من خلال دعمهم وتعزيزهم أثناء القيام بعمليات اكتشاف المعرفة واستقصائها. كما كشفت دراسة رولاند وهاكستيب وتوايتس (Rowland, Huckstep and Thwaites, 2004) أن الأداء التدريسي الفعّال للمعلم مرتبط بقدرته على التخطيط السليم لتنفيذ المنهاج. وتقديراً لأهمية هذا الأداء التدريسي ، أظهرت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن التخطيط لتوظيف إستراتيجية حل المشكلة ، والأنشطة الإثرائية الإبداعية ، يعد من أهم المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على إعداد أجيال مستقبلية تمتلك مهارات التفكير الإبداعي. وعليه ، خلص البركات إلى القول إن تنمية الإبداع لدى الأطفال في مراحلهم العمرية المبكرة يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتخطيط لممارسة أنشطة إثرائية بحثية متصلة بواقع مجتمعهم ، وذلك من خلال توظيفهم لمهارات التفكير والبحث العلمي.

وبخصوص تصورات الطلبة والمعلمين للأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين في الصين ، تشير دراسة يون وويسوود (Yuen & Westwood, 2004) ، إلى أن أهم السلوكيات التدريسية المتميزة لمعلمي تربية الموهوبين ، تتمثل بالإلمام الكامل بالإجراءات التدريسية اللازمة لتنمية مهارات التفكير العلمي القائم على الحل المبدع للمشكلات ، وتوفير خبرات تعلمية في ضوء فهم حاجات الطلبة الموهوبين.

وفي دراسة أخرى ، أجراها يون (Yuen, 2004) في هونج كونج ، تبين أن الطلبة الموهوبين يؤكدون أن الأداء التدريسي المميز لمعلمي تربية الموهوبين يتمثل بقدرتهم على توظيف تقنيات طرح الأسئلة القادرة على صياغة مستويات تفكير متقدمة ، بالإضافة إلى

فهم حاجات الطلبة الانفعالية والمعرفية والاجتماعية، والإلمام بأسس تصميم الأنشطة الإثرائية.

ولا يقتصر الأداء التدريسي المميز للمعلم أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي على التخطيط واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للإثراء، بل دلت الدراسات والبحوث التربوية على أن الأداء التدريسي للمعلم من الممكن أن يكون مميزاً إذا ما اعتمد على توظيف استراتيجيات التقييم بوصفها أدوات للتعلم؛ أي التقييم القائم على الأداء، كاستخدام سجلات الأداء أو ما يسمى الملفات الأرشيفية (Portfolios)في تنمية تعلم الطلبة الموهوبين (البركات، ٢٠٠٤؛ الشلول؛ ٢٠٠٩؛ Doppelt, 2009).

وتأسيساً على ما تقدم، وفي ضوء توجه وزارة التربية والتعليم السعودية إلى تبني الأنموذج الإثرائي الفاعل لرعاية الموهوبين؛ وانطلاقاً من الملاحظة الشخصية للباحثين، التي تشير إلى وجود شيء من التباين في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، ما بين الواقع والمأمول في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل؛ فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذه الدراسة.

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من التوجهات المعاصرة التي تؤكد أن المعلم أحد المكونات الرئيسة في برنامج رعاية الموهوبين، فإن فاعلية تطبيق الأنموذج الإثرائي الفاعل في البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام تعتمد على فاعلية الأداء التدريسي للمعلم؛ أي أن تنفيذه يستلزم مجموعة من المهارات التدريسية، التي بدونها لا يمكن أن تتحقق فاعلية هذا الأنموذج. ومن هنا تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي يكثر فيه الحديث بين القائمين على برامج رعاية الموهوبين حول مدى امتلاك معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ البرامج الإثرائية، خاصة وأن هذا الأنموذج ما يزال حديث عهد في البرامج المدرسية لتربية الموهوبين، فضلاً عن قلة البرامج التدريبية التي سعت إلى تنمية مهارات معلمي تربية الموهوبين في توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل.

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لعدم وجود دراسات محلية حاولت البحث في المهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل؛ فإن مشكلة الدراسة تتحدد في تقصي أداء معلمي تربية الموهوبين للمهارات التدريسية اللازمة لتنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل المعتمد في البرامج المدرسية في كافة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية. وعليه فإنه من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في سد فجوة في هذا الميدان، وتخطو خطوة نحو إضافة معرفة جديدة في هذا المجال البحثي الذي يعد من أهم التوجهات البحثية في مجال تربية الموهوبين عالمياً وإقليمياً ومحلياً.

ولتحقيق ما تقدم، طرحت الدراسة الأسئلة الآتية:

١. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية

الموهوبين لمهارات تخطيط المنهاج وتنفيذه أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟

٢. ما درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنمية مهارات التفكير والبحث العلمي أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي الفاعل في تدريس الموهوبين؟

**أهمية الدراسة**

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من خلال النداءات المتزايدة لدى الباحثين، وخبراء التربية في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، بأهمية دور المعلم في رعاية الموهوبين بشكل عام؛ ورعاية القدرات العقلية العليا لديهم بشكل خاص، لاسيما وأن تنمية هذه القدرات يعد من أبرز مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وأداة التطور والتقدم في مختلف جوانب الحياة المختلفة، حتى أصبح يسمى العصر الحالي، بعصر التقانة والإبداع.

وبناءً على أهمية الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين في استخدام الأنموذج الإثرائي، الذي ما يزال في بدايات اعتماده في البرامج المدرسية المعدة لتربية الموهوبين في المدارس السعودية، فإن إجراء هذه الدراسة يسهم في تعريف القائمين على برامج الموهوبين بالأداء التدريسي للمعلمين في توظيف الأنموذج الإثرائي. وتستمد الدراسة الحالية أهميتها أيضاً من أنها تأتي في الوقت الذي تشهد فيه البرامج المدرسية لرعاية الموهوبين مراجعة تقويمية لجميع مكوناتها، بقصد تطوير الأداء التعليمي للموهوبين في مختلف جوانب شخصياتهم.

**حدود الدراسة**

تتحدد الدراسة بما يلي:

١. اقتصارها على عينة من معلمي برامج تربية الموهوبين؛ لذا فإن تعميم نتائج هذه الدراسة يتحدد بمدى تمثيل العينة المختارة لبرامج تربية الموهوبين في السعودية.

٢. اقتصرت الدراسة على الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

٣. اقتصرت بطاقة الملاحظة على ملاحظة الأداء التدريسي المتعلق بتخطيط المنهاج اللازم للأنموذج الإثرائي، وتنمية مهارات التفكير المتعلقة بحل المشكلات، والتفكير التحليلي والإبداعي فضلاً عن مهارات البحث العلمي.

٤. تقتصر مهارات التفكير العلمي على مهارات حل المشكلة والتفكير التحليلي والإبداعي.

٥. تتحدد هذه الدراسة زمانياً بمعلمي تربية الموهوبين للفصل الدراسي الثاني ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

**التعريفات الإجرائية**

تشتمل الد راسة على التعريفات الإجرائية الآتية:

**الأنموذج الإثرائي الفاعل:**

أنموذج تربوي يعمل كإطار عام منظم للبرامج الإثرائية التي يتم تقديمها للطلبة الموهوبين. تم تطويره

ليتناسب مع الظروف البيئية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية والوطن العربي بما يتضمنه من محاولة لإيجاد صيغ من التفاعل بين ركائز ثلاث: المحتوى العلمي المتعمق، ومهارات البحث والتفكير، والسمات الشخصية المؤثرة، وذلك من خلال تهيئة إطار عام لخبرات تربوية متعددة ومتنوعة يمر بها الطلاب من ذوي المواهب والقدرات العالية عبر ثلاث مراحل رئيسة. يتم تنفيذ هذه المراحل الثلاث من خلال أربع مستويات بحسب خبرات الطلاب السابقة في الأنموذج، بحيث يستغرق تنفيذ كل مستوى عام دراسي. يعايش الطالب المراحل الثلاث في كل مستوى من المستويات الأربعة، إلا أن الخبرات التربوية التي يتفاعل معها بطبيعة الحال متنوعة ومتدرجة العمق العلمي والمهاري بحيث يكون المستوى الأدنى قاعدة لما بعده.

**درجة الأداء التدريسي:**

هي العلامة التي يحصل عليها المعلم من خلال التقدير الذي يضعه له الخبير (المُلاحظ) لأدائه التدريسي، كما في أداة الدراسة المعدة لغرض الدراسة.

**الأداء التدريسي:**

هو السلوك اللفظي وغير اللفظي، اللازم لمعلم تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل بنجاح. ويتحدد هذا الأداء بصورة ممارسات تعليمية تعلمية أثناء الأنموذج الإثرائي، وتنمية مهارات التفكير والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين. ويقاس السلوك اللفظي وغير اللفظي للمعلم من خلال بطاقة ملاحظة معدة لهذا الغرض.

**معلمو الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام:**

هم المعلمون الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم وتفريغهم للعمل مع الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام.

**عينة الدراسة**

تألفت عينة الدراسة من (٤٣) معلماً ومعلمة ممن يمارسون مهمة معلم تربية الموهوبين في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية، واختيرت هذه العينة بالطريقة المتيسرة؛ نظراً لقربها من المناطق التي يقطنها الخبراء، فضلاً عن تعاون معلمي ومعلمات برامج رعاية الموهوبين. وقد اختيرت هذه العينة من أربع مناطق رئيسة في المملكة العربية السعودية. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة.

**الجدول رقم (١). توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جنسهم والإدارة التعليمية.**

| الإدارة التعليمية | عدد الذكور | النسبة | عدد الإناث | النسبة |
|---|---|---|---|---|
| مكة المكرمة | ٧ | ٢٨٪ | ١٣ | ٧٢,٢٢٪ |
| المدينة المنورة | ١ | ٤٪ | ١ | ٥,٥٥٪ |
| الرياض | ٨ | ٣٢٪ | ١ | ٥,٥٥٪ |
| الشرقية | ٩ | ٣٦٪ | ٣ | ١٦,٦٦٪ |
| المجموع | ٢٥ | ١٠٠٪ | ١٨ | ١٠٠٪ |

**أداة الدراسة**

لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في التعرف على الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، تمّ البحث عن

أداة تتسم بمواصفات سيكومترية مقبولة. وعليه، فقد تمّ التوصل إلى ما يُعرف بقائمة وليم وماري للملاحظة الصفية (William and Mary for Classroom Observation)، والتي أعدت من قبل فريق من الباحثين المتخصصين في مركز تربية الموهوبين في كلية وليم وماري في الولايات المتحدة الأمريكية، وبدعم من المكتب التعليمي الفيدرالي (Van Tassel – Baska, *et al.* 2003). ونظراً لأهمية هذه القائمة، فقد شاع استخدامها لتقييم الأداء التدريسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها؛ فمثلاً استخدمت هذه القائمة في مشروع مراجعة وملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي برنامج أثينا (Athens Project). وتضم هذه القائمة في صورتها الأجنبية الأجزاء التفصيلية الآتية:

١. **تعليمات للملاحظ:**

يعد هذا الجزء بمثابة بروتوكول يجب أن يتبعه الملاحظ قبل البدء بالملاحظة وأثناءها وبعدها؛ وذلك لضمان مصداقية جمع المعلومات وتهيئة المعلم للاستجابة الصحيحة بموضوعية دون خوف أو تردد. ويركز البرتوكول على الإجراءات المتعلقة بالبيئة التي ستتم فيها الملاحظة وموقع الملاحظ فيها، والوقت المناسب للملاحظة، والبيانات التعريفية أو الشخصية للمعلم/المعلمة، وطبيعة البرنامج، والخطة العامة للدرس والأنشطة المختلفة التي سيتم تقديمها. وتتم جميع هذه الأمور من خلال عملية الملاحظة.

٢. **قائمة ملاحظة المعلم:**

تتعلق هذه القائمة بملاحظة الأداء الصفي، بحيث تركز على مدى تطابق الأداء الفعلي للمعلم مع الخطة العامة للبرنامج وخطة النشاط المقدم، وتشمل: سلوكيات المعلم في التخطيط للخبرات التعلمية، وتنمية مهارات البحث والتفكير العلمي.

أما الصورة المستخدمة في الدراسة الحالية، فقد تمّ ترجمة القوائم السابقة وإعدادها باللغة العربية في صورتها الأولية تمهيداً لعرضها على متخصصين في اللغة العربية لمراجعتها لغوياً، وكذلك عرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، والتحقق من صحتها ودقتها في نقل أفكار ومفاهيم كل بند أو فقرة من الفقرات، وصياغة العبارات باللغة العربية، ومدى تمثيلها للمفاهيم التي تعبر عنها البنود في الصورة الأجنبية. وقد صِيغت جميع الأفكار الواردة في القائمة على شكل مفردات (فقرات) سلوكية قابلة للملاحظة والقياس من خلال مشاهدة أداء المعلم في البيئات المدرسية، وصُمّمت بطاقة الملاحظة بتدريج رباعي، يعبّر عن درجة أداء المعلم التدريسي، بحيث تكون درجة الأداء «كبيرة»، «متوسطة»، «قليلة»، «ضعيفة» وقد أعطيت درجة الأداء تقديرات رقمية بلغت (٤، ٣، ٢، ١).

وللتأكد من مناسبة كل عبارة لأغراض البحث الحالي، تم عرض الأداة – مصحوبة بخطاب يوضح أهداف البحث – على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة، وتربية

الموهوبين في جامعتي الملك عبد العزيز، والملك فيصل؛ لأغراض مراجعتها وتحكيمها. ووفقاً لهذا الإجراء، فقد أكّد المحكمون على جودة الأداة وتلبيتها لأغراض الدراسة، وذلك بعد إجراء تعديلات محدودة على صياغة سبع فقرات. وبهذا أصبحت الأداة جاهزة ومكونة من (٤٠) فقرة سلوكية قابلة لملاحظة تخطيط المعلم للخبرات التعليمية التعلمية، وتنميته لمهارات التفكير والبحث العلمي في البيئات التعليمية التعلمية المعدة لتربية الموهوبين.

وبناءً على ما سبق، تمّ تطبيق الأداة ميدانياً على برنامجين قائمين، تم استبعادهما بعد ذلك من عينة التطبيق، بهدف التحقق من سهولة تطبيق الأداة والتأكد من التعليمات المرفقة، ومدى فاعلية بطاقة الملاحظة في قياس الأداء الفعلي الذي تنطبق عليه فقرات البطاقة، وقد تبين عن هذا التطبيق أن بطاقة الملاحظة قادرة على تحديد الأداء الفعلي للمعلم، كما لوحظ أن بطاقة الملاحظة تستغرق أكثر من الوقت المسموح به في كل برنامج، وأنها تتطلب جهداً مضاعفاً من الملاحظ حتى بعد الانتهاء من عملية الملاحظة، خاصة أن عدد الملاحظين الذين تم اختيارهم ووافقوا على القيام بالمهمة قليل جداً (١٠ ملاحظين) مقارنة بالعدد الكلي للبرامج التي تم اختيارها.

**جمع البيانات وتحليلها**

جُمعت البيانات المتعلقة بالأداء التدريسي لمعلمي برامج تربية الموهوبين بعد أن تمّ الحصول على موافقة رسمية من الإدارة العامة لرعاية الموهوبين في وزارة التربية والتعليم، بالإضافة إلى الموافقة الشخصية من معلم الموهوبين على ملاحظة أدائه التدريسي له. وبناءً على ذلك قام الخبراء بعملية الملاحظة للأداء التدريسي للمعلم في البيئات الصفية. وقد روعي التنويع في المضامين التي تمت ملاحظتها بحيث تمّ ملاحظة كيفية تخطيط المعلم لتنفيذ البرامج الإثرائية، وعرض أمثلة من أنشطة وأعمال ومشاريع الطلبة إن وجدت فضلاً عن الملاحظة الدقيقة أثناء تنفيذ المواقف التعليمية التعلمية الإثرائية. وقد تمّ ملء بطاقة ملاحظة لكل معلم من قبل الخبراء الملاحِظين. وقد عُدت عملية الاتفاق بين الخبراء الملاحظين على وضع تقدير موحد للسلوكات أحد المؤشرات الدالة على الثبات أثناء جمع البيانات، خاصة وأنه تمّ وضع التقديرات لجميع السلوكات في ضوء إجماع الخبراء الملاحظين. ولتحليل البيانات، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية لتقديرات الملاحظين لدرجة الأداء، وذلك على مستوى كل أداء تدريسي (مفردة) متضمنة في أداة الملاحظة. وقد بلغت العلامة القصوى لكل أداء (٤) والعلامة الدنيا (١).

## نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل المعتمد في برامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام السعودية. وفيما يأتي عرض لهذه النتائج:

نتائج السؤال الأول:

**هدف سؤال الدراسة الأول إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في مهارات تخطيط الخبرات التعليمية التعلمية أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي في تدريس الموهوبين، ولتحقيق ذلك، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فضلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. ويبين الجدول (٢) تلك النتائج.**

**الجدول رقم (٢). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير لأداء معلمي تربية الموهوبين لمهارات تخطيط الخبرات التعلمية.**

| م | الفقرات<br>يقوم معلم تربية الموهوبين بـــ: | المتوسطات الحسابية* |
|---|---|---|
| ١ | اختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء المطلوب المرجو تحقيقه لدى الطلبة. | ٣,٦٠ |
| ٢ | ربط محتوى الأنشطة التعلمية بالواقع الفعلي للطلاب. | ٣,٥٣ |
| ٣ | تصميم خطة تعليمية واضحة. | ٣,٤٢ |
| ٤ | تهيئة فرص تعلمية تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة. | ٣,٤٢ |
| ٥ | توفير فرص للطلبة للتعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم. | ٣,٢٨ |
| ٦ | اختيار أنشطة تتوافق مع القدرات المتباينة للطلبة. | ٣,٢٨ |
| ٧ | اختيار أنشطة تسمح للطلبة بتطبيق معلومات جديدة. | ٣,٢٦ |
| ٨ | اختيار أنشطة متفاوتة بمستوى صعوبتها. | ٣,١٩ |
| ٩ | اختيار أنشطة تناسب حاجات الطلبة، وتتجنب إغفال الحاجات الفردية الخاصة. | ٣,١٢ |
| ١٠ | توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتياً. | ٣,١٠ |
| ١١ | التنويع في الأنشطة المقدمة للطلبة. | ٢,٩٥ |
| ١٢ | إتاحة تقديم تفسيرات مختلفة للأحداث والمواقف. | ٢,٩٥ |
| ١٣ | توظيف الأنشطة كأداة لتحديد مستوى تعلم الطالب. | ٢,٩١ |
| ١٤ | ربط الخبرات التعلمية بالأحداث الجارية. | ٢,٨١ |
| ١٥ | إشراك الطلاب في اختيار الواجبات المترلية المناسبة لهم. | ٢,٦٥ |
| ١٦ | إشراك الطلاب في تخطيط الأنشطة التعليمية التعلمية. | ٢,٥٨ |
| | **متوسط المتوسطات** | **٣,١٢** |

*** حُسب المتوسط الحسابي من (٤) درجات؛ إذ إن المقياس المعتمد في الدراسة ذو تدريج رباعي.**

يلحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمجال تخطيط المنهاج وتقديمه بلغ (٣,١٢)؛ مما يعني أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في التخطيط للخبرات التعليمية التعلمية اللازمة لتنفيذ الأنموذج الإثرائي الفاعل حقق درجة أداء كبيرة. أمّا القراءة الفاحصة الدقيقة للمتوسطات الحسابية لكل فقرة على حدة؛ فإنها تكشف أن الفقرة الأولى، ونصها (اختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء

المطلوب المرجو تحقيقه)، سجلت متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٦٠)، كما سجلت الفقرة الثانية، ونصها (ربط محتوى الخبرات التعلمية بالواقع الفعلي للطلاب)، متوسطاً قدره (٣,٥٣). وهذا يشير إلى أن فعالية درجة الأداء لمعلمي تربية الموهوبين جاءت مرتفعة.

ويظهر الجدول (٢) أن المتوسطات الحسابية للفقرات (٣ – ١٠)، تراوحت ما بين (٣,١٠ – ٣,٤٢)، حيث نصت الفقرة (٣) على (تصميم خطة تعليمية واضحة)، أمّا الفقرة (١٠) فقد نصت على (توظيف الأنشطة للوصول للمعرفة ذاتياً). وتشير هذه المتوسطات إلى أن درجة أداء معلمي الموهوبين لهذه الفقرات جاءت مرتفعة (أعلى من المتوسط ٣,٠٠)؛ مما يدلل على وجود أداء مميز لدى معلمي الموهوبين.

كما يتبين من الجدول ذاته، أن الفقرات (١١ – ١٦) جاءت أعلى من المتوسط (٢,٥٠)، حيث تراوحت ما بين المتوسط (٢,٥٨) للفقرة (١٦) ونصها (إشراك الطلبة في تخطيط الأنشطة التعليمية التعلمية)، والمتوسط (٢,٩٥) للفقرة (١١) ونصها (التنويع في الأنشطة المقدمة للطلبة). وعليه، فإن هذه المتوسطات جاءت فوق المتوسط (٢,٥٠)؛ الأمر الذي يعكس عدم وجود فاعلية مرتفعة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين فيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات تراوحت ما بين (٢,٥٠) و(٢,٩٩).

نتائج السؤال الثاني:

**هدف السؤال الثاني من هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي، أثناء توظيف الأنموذج الإثرائي في تدريس الموهوبين، وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجات أداء معلمي أفراد عينة الدراسة. فضلاً عن تقدير مستوى فاعلية الأداء وفقاً للمدى الذي اعتمد في هذه الدراسة. ويبين الجدول (٣) تلك النتائج.**

**الجدول رقم (٣). المتوسطات الحسابية ودرجات التقدير للأداء التدريسي لمعلمي الطلبة الموهوبين لمهارات التفكير والبحث العلمي.**

| م | الفقرات | المتوسطات الحسابية* |
|---|---|---|
| | يقوم معلم تربية الموهوبين بـ: | |
| ١ | تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات. | ٣,٤٠ |
| ٢ | طرح أسئلة استنتاجية على الطلبة. | ٣,٣٥ |
| ٣ | تدريب الطلبة على مهارات تنمية قدراقم التحليلية. | ٣,٢١ |
| ٤ | تدريب الطلبة على استخدام مهارات العصف الذهني. | ٣,١٩ |
| ٥ | تنمية قدرات الطلبة على الإحساس بمشكلات مجتمعهم. | ٣,١٩ |
| ٦ | حث الطلبة على تقديم استجابات عديدة متباينة عن الأفكار المألوفة. | ٣,١٦ |
| ٧ | إشراك الطلبة في أنشطة تؤدي إلى إيجاد حلول للمشكلات. | ٣,١٤ |

**تابع الجدول رقم (٣).**

| م | الفقرات<br>يقوم معلم تربية الموهوبين بـــ: | المتوسطات الحسابية* |
|---|---|---|
| ٨ | تكليف الطلبة بتقديم أدلة من مصادر مختلفة تؤكد وجهة نظرهم. | ٣,١٤ |
| ٩ | تجنب تقديم أفكاره واستنتاجاته للطلبة. | ٣,١٤ |
| ١٠ | تشجيع الطلبة على تلخيص أو تركيب المعلومات. | ٣,١٢ |
| ١١ | تشجيع الطلبة على اختيار الحلول العملية القابلة للتطبيق. | ٣,١٢ |
| ١٢ | تشجيع الطلبة على المرونة الفكرية. | ٣,٠٥ |
| ١٣ | تدريب الطلبة على تنمية القدرات الإبداعية. | ٣,٠٥ |
| ١٤ | إشراك الطلبة في مهارات التعرف على المشكلات. | ٣,٠٢ |
| ١٥ | تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب. | ٣,٠٢ |
| ١٦ | إكساب الطلبة القدرة على التخيل. | ٢,٩٥ |
| ١٧ | تشجيع الطلبة على تقييم المشكلات التي تواجههم. | ٢,٨٤ |
| ١٨ | تشجيع الطلبة على اكتساب القدرة على تحديد الأخطاء ومعالجتها. | ٢,٧٧ |
| ١٩ | توفير فرصٍ للطلبة لتطوير أفكارهم ذاتياً. | ٢,٦٥ |
| ٢٠ | توفير فرصٍ ليقوم الطلاب بتحويل المعلومات المحسوسة إلى مجردات. | ٢,٦٠ |
| ٢١ | تشجيع الطلبة على تحديد المفاهيم الضمنية والنتائج المستخلصة. | ٢,٥٨ |
| ٢٢ | مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات بحثية بصورة منظمة. | ٢,٥٨ |
| ٢٣ | تشجيع الطلبة على تقديم استجابات غريبة غير مسبوقة. | ٢,٥٣ |
| ٢٤ | توفير فرصٍ للطلبة لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة. | ٢,٣٠ |
| | **متوسط المتوسطات** | **٢,٩٦** |

* **حُسب المتوسط الحسابي من (٤) درجات؛ إذ إن المقياس المعتمد في الدراسة ذو تدريج رباعي.**

يلحظ من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي الكلي لمجال حل المشكلات بلغ (٢,٩٦)، ويدل هذا على أن درجة فعالية الأداء التدريسي فوق المتوسطة. وبالنسبة للأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين لكل فقرة على حدة، فإن الجدول (٣) يظهر أن الفقرات ذوات الرتب (١ – ١٥) حصلت على متوسطات حسابية مرتفعة أعلى من (٣,٠٠)؛ أي أنها تراوحت بين (٣,٤٠ – ٣,٠٢)، حيث احتلت الفقرة (١) ونصها (تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشات) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤٠)، وجاءت الفقرة (٢) ونصها (طرح أسئلة استنتاجية على الطلبة) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٥). وهكذا بالنسبة للفقرة ذات الرتبة (١٥) ونصها (تدريب الطلبة على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب)، والتي حققت متوسطاً حسابياً بلغ (٣,٠٢).

أمّا بالنسبة لبقية الفقرات، فإن النظرة المتمعنة للجدول السابق تكشف أن الفقرات (١٦ – ٢٣) تؤكد أن درجة الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين

حققت متوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٩٥ – ٢,٥٣). وتدل هذه القيم على أن هذه الفقرات جاءت بدرجة فوق المتوسط ؛ أي أعلى من المتوسط (٢,٥٠). وعليه ، فقد سجلت الفقرة (١٦) (إكساب الطلبة القدرة على التخيل) متوسطاً حسابيًّا بلغ (٢,٩٥)، كما تلتها الفقرة (١٧) ونصها (تشجيع الطلبة على تقييم المشكلات التي تواجههم) المرتبة الثانية ، بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤)، وهكذا بالنسبة لبقية الفقرات. أمّا بالنسبة للفقرة الأخيرة ذات الرقم (٢٤)، ونصها (توفير فرصٍ للطلبة لتحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة)، فقد سجلت أدنى المتوسطات الحسابية (٢,٣٢) ؛ الأمر الذي يدل على أنها جاءت بدرجة أقل من المتوسط (٢,٥٠).

وتأسيساً على ما تقدم ، وبما أن الفقرات (١٦ – ٢٤) لم تسجل متوسطات حسابية مرتفعة في مجال أداء مهارات التفكير والبحث العلمي ؛ فإن الأمر يثير الاستغراب لعدم وجود تميز في الأداءات التي تضمنها تلك الفقرات.

**مناقشة النتائج**

أظهرت نتائج الدراسة أن الأداء التدريسي في التخطيط للخبرات التعليمية التعلمية في البرامج الإثرائية التي تمت دراستها ، جاء بمتوسط حسابي مرتفع أعلى من (٣,٠٠)، وذلك للفقرات (١ – ١٦). ويتعلق هذا الأداء الجيد نسبياً بالتخطيط لاختيار أنشطة تتناسب مع مستوى الأداء المطلوب تحقيقه لدى الطلبة ، وربط محتوى الأنشطة التعلمية بالواقع الفعلي للطلاب. ولعل الجيد في هذا الجانب من الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين ، يمكن أن يعزى إلى دور البرامج التدريبية في التركيز على تدريب المعلمين في استخدام أدوات التخطيط لاختيار الأنشطة التي تحقق النتاجات التعلمية المرغوبة ، وذلك من خلال التخطيط لربطها بالواقع الحياتي للطلبة. وفي هذا السياق ، لا بدّ من الإشارة إلى أن هذا الجانب يعد من أبرز الملامح الرئيسة للإطار الذي يعتمد عليها الأنموذج الإثرائي الفاعل (الجغيمان ، ٢٠٠٥).

وعليه ، يمكن أن يستدل من هذه النتيجة على أن المعلمين قد حققوا ملامح مهمة لاختيار الأنشطة في ضوء الأهداف المرجو تحقيقها لدى الطلبة الموهوبين ؛ إذ إن هذا الأداء يعد من المهارات الرئيسة في التخطيط لتنفيذ البرامج الإثرائية ؛ لاسيما وأن الأنشطة تحتل مستوى عالياً من الأهمية في مساعدة المعلمين على تفعيل البيئات التعلمية. وفي معرض الحديث عن أهمية هذا الجانب في التخطيط الإبداعي ، بينت دراسة البركات (٢٠٠٤) أن إغفال التخطيط لإثراء المواقف التعليمية التعلمية ؛ الكفيلة بإيجاد جيل قادر على تحمل المسؤولية في ممارساته المجتمعية المتعلقة ، يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الأطفال في السنوات العمرية الأولى من تعليمهم المدرسي. ومن هنا يؤكد جروندلاند (Gronlund, 1985) الأهمية الكبيرة لتنمية تعلم

الطلبة من خلال التخطيط البنّاء لاختيار الأنشطة المرتبطة بواقع حياة الطلبة.

كما تكشف النتائج أن الجودة النسبية لأداء معلمي تربية الموهوبين، تمثل بقدرة المعلمين على التخطيط للخبرات التعلمية في تنفيذ الأنموذج الإثرائي. ويتفق هذا مع ما يتطلبه الأنموذج الإثرائي الفاعل، الذي يؤكد على أهمية التخطيط لتوفير بيئات تعلمية قائمة على مجموعة من الخبرات التربوية، التي تتسم بالتخطيط المدروس والمنظم والمتدرج؛ من أجل تنمية المحتوى المهاري والمعرفي لدى الطلبة الموهوبين، لاسيما وأن مبدأ الإثراء الأفقي والرأسي في الأنموذج الإثرائي الفاعل يتطلب التنوع والتوسع والتعمق العلمي والتحدي الفكري للطلبة الموهوبين. وعليه، فإن هذه النتيجة تتوافق مع التصورات التربوية المعاصرة في تربية الموهوبين، التي تؤكد على ضرورة التخطيط لتزويد الطلبة بخبرات تعلمية تستغل قدراتهم العقلية (Porath, Lupart, Jennifer, Ngara, & Richardson, 2009). ومن هنا فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن تميز الأداء التدريسي لبناء الخبرات التربوية من خلال تبني الإطار العام للأنموذج الإثرائي الفاعل، يستند إلى التخطيط السليم لسلسلة من الأنشطة التعلمية، من حيث:

١- مناسبتها لقدرات الطلبة ومستوياتهم وحاجاتهم وميولهم.

٢- إتاحة الفرصة للطلبة للتعبير الحر والتفاعل الاجتماعي القائم بينهم وبين معلميهم، وبين بعضهم البعض.

٣- السماح للطلبة بتطبيق ما يتعلمونه في حياتهم العملية، ومساعدتهم على بناء معارفهم ذاتياً.

وفيما يتعلق بالتخطيط لمنح الطلبة الفرصة للمشاركة في التخطيط لتعلمهم وتقييمه، فقد تبين أن الأداء التدريسي لمعلمي الموهوبين سجل متوسطات حسابية أعلى من (٢,٥٨)، وهو أداء في الجملة متوسط ولم يرق ليكون جيداً أو متميزاً. في حين أن التوجهات التربوية المعاصرة تؤكد على أهمية إشراك الطالب في التخطيط لتعلمه وتقييمه. وتقديراً لأهمية هذا الجانب في الأداء التدريسي، يشير أرسل (Arsal, 2010) إلى أن تعلم الطلبة بحاجة ماسة إلى معلم يزودهم بفرص تعلمية للمشاركة في اختيار ما يناسبهم من مهام تتحدى تفكيرهم، وتُمكّنهم من تقييم تعلمهم الذاتي. وبغرض تعزيز الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين على الأساليب الإثرائية؛ فإنه لا بدّ من التأكيد على معلمي الموهوبين تطوير أدائهم من خلال توجيه الطلبة ليتعلموا ذاتياً. وفي إطار الحديث عن أهمية توجيه تعلم الطلبة ذاتياً من خلال عمليات التقييم الذاتي، خلصت دراسة دوبلت (Doppelt, 2009) إلى أن الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لتنمية التفكير الإبداعي لدى لطلبة، لا يقتصر فقط على استراتيجيات التدريس المستخدمة، بل يعتمد كذلك على فاعلية الأداء التدريسي في توظيف أدوات التقييم البديل المعتمدة على التأمل في الممارسة كاستخدام سجلات الأداء (Portfolio Assessment).

ومن هنا يمكن القول إن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في الجملة، ينسجم مع التوجهات التي تستند إليها البرامج الإثرائية، الهادفة إلى صقل شخصية الطالب الموهوب من خلال المشاركة الفاعلة والمتميزة في اختيار الأنشطة التعلمية باعتباره محور عملية التعلم (الجغيمان، ٢٠٠٥). ويتوافق هذا الرأي مع أفكار النظرية البنائية التي تؤكد أن التخطيط للعملية التعليمية التعلمية يجب أن يكون متمركزاً حول الطالب، باعتباره صانعاً للمعرفة ومطوراً لها. وعليه، فالمعلم الفاعل في أدائه التدريسي يخطط برامجه التدريسية بحيث تسمح للطلبة أن يفسروا ويناقشوا ويبرروا المواقف والأحداث منطقياً (Driver, 1983;.Phillips, 1995; Piaget, 1967). ولعل أهمية الأداء التدريسي للمعلم في التخطيط لهذه الخبرات يمكن تفسيرها بأن الطالب الموهوب لديه قدرات عقلية فريدة من نوعها، وأن تلبية هذه القدرات بحاجة إلى معلم متمرس قادرٍ على توفير فرص تعلمية لتطوير قدراته العقلية، وتشجيعه على إبراز أساليبه الخاصة في التعامل مع المواقف المتنوعة (Renzulli, 1986; Sternberg, 1999 & 2001).

وفيما يتعلق بنتائج سؤال الدراسة الثاني، فقد تبين من خلال القراءة الفاحصة للمتوسطات الحسابية في الجدول (٣)، وجود مؤشرات في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين تدلل على اهتمامهم بتنمية مهارات البحث والتفكير العلمي لدى الطلبة الموهوبين.

وتعكس هذه النتائج صورة إيجابية لأداء المعلم في المهارات التدريسية. وبصورة أكثر تحديداً، فقد أظهرت النتائج وجود تميّز في الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق بتدريب الطلبة على استخدام مهارات العصف الذهني، ومهارات التعرف على المشكلات، وإشراكهم في إيجاد حلول للمشكلات، وتشجيعهم على اختيار الحلول العملية القابلة للتطبيق، وتدريبهم على استراتيجيات حل المشكلات بتركيز مناسب. وتقديراً لأهمية هذا الجانب، فإن التميز به سيؤثر إيجاباً على تعلم الطلبة الموهوبين من حيث تحفيزهم لتحليل المشكلات ورؤيتها من زوايا مختلفة، بحيث توصلهم لأكثر من حل، لاسيما وأن هذه المهارات تعد مدخلاً رئيساً في تحليل المشكلة الحقيقية وتحديد أبعادها، بغية الوصول لحلول مناسبة (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002; Hamza & Griffith, 2006; Doppelt, 2009)

كما أظهرت النتائج أن الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين حقق مستوى عاليا، فيما يتعلق بتشجيع الطلبة على المشاركة في النقاش الصفي من خلال طرح أسئلة ومهام تشجعهم على استنتاج المعرفة، وتنمي لديهم مهارات التفكير التحليلي، وتشجعهم على تلخيص أو تركيب المعلومات، وتقييم المشكلات التي تواجههم، وتحديد الأخطاء ومعالجتها، وتحويل المعرفة المحسوسة إلى مجردة. وعليه، فإن تميز الأداء التدريسي للمعلمين في هذا الجانب، سيؤثر على أداء الطلبة في اكتساب مهارات التفكير، خاصة وأن هذه المهارات

تتطلب التعامل مع كل فكرة من خلال تحليل عناصرها ومكوناتها، لاسيما وأن جميع استراتجيات تنمية التفكير تعتمد على مهارة التحليل، وهي مهارة أساسية في مستويات التفكير في سلم بلوم المعرفي. وعليه فإن التميز في هذا الأداء التدريسي يخالف أفكار المدرسة التقليدية، التي تعتمد على تقديم الأمثلة النظرية والوصف والإيضاح، من أجل تقريب المفاهيم المجردة إلى أقرب نقطة محسوسة تمكن الطالب من استيعاب الدرس (Al – Barakat, 2004).

وفيما يتعلق بالفقرات التي حققت متوسطات حسابية أقل من (٣,٠٠)، فإن هذه النتيجة تشير إلى أن الأداء التدريسي لم يكن جيداً بدرجة عالية أو متميزاً في جانب تنمية قدرات الطلبة على التعلم الذاتي، والتخيل. وبالتالي، فإن هذه الأداء التدريسي لا يتسق مع ما يسعى الأنموذج الإثرائي الفاعل إلى تحقيقه من خلال توفير بيئات تعلمية تتيح للطالب الموهوب الفرصة للتدرب على منهجية الأسلوب العلمي في التفكير لإنتاج المعرفة. ولعل هذه النتيجة تكشف عن وجود موطن ضعف لدى معلمي تربية الموهوبين في أدائهم للعملية التعليمية التعلمية المتعلقة بتدريب الطلبة على مهارات تفكير متقدمة، التي من خلالها يكتسب الطالب الموهوب الاستقلالية في تفكيره وتنمية ملكة التفكير المتعمق في كل ما يدور حوله (قنديل وبدوي، ٢٠٠٣).

وبناءً على هذه النتيجة، ووفقاً لما أشار إليه ويلر ووايت وبرومفيلد (Wheeler, Waite & Bromfield, 2002)، يمكن القول إن عدم التميز في الأداء التدريسي في منحى تنمية مهارات التفكير التحليلي، سيؤثر سلباً على تنمية الطلبة الموهوبين في مجال معالجة المعرفة وتطبيقها على قضايا مجتمعهم؛ لأن التميز في الأداء التدريسي في مجال تنمية القدرات الإبداعية جنباً إلى جنب مع تنمية القدرات التحليلية والنقدية يعد من أرقى الفرص التعلمية الإثرائية، التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة والمهارات العملية في المواقف الحياتية؛ فإنتاج المعرفة وتنوعها وجديتها تحتاج إلى معلم متميز في توفير سياقات معينة لتنميتها. ومن هنا فإن هذه النتيجة تخالف أبرز التوجهات التربوية المعاصرة في تنفيذ المناهج الإثرائية، التي تؤكد على أهمية الأداء التدريسي للمعلم في تنمية مهارات التفكير التحليلي من خلال الاعتماد على استرتيجيات تدريسية معينة (الحارثي، ٢٠٠٣؛ الماجد، ٢٠٠٨). ومن هنا لا بدّ من التنوية إلى ضرورة عقد البرامج التدريبية لمعلمي تربية الموهوبين في مجال تطوير قدراتهم على تنمية مهارات التفكير التحليلي للطلبة الموهوبين.

وبالعودة السريعة للتأمل في نتائج السؤال الثاني، يتبين للقارئ، أيضاً، أن الأداءات التدريسية لمعلمي تربية الموهوبين لم تسهم في توفير بيئات مشجعة في مجال مهارات البحث العلمي بدرجة ذات نوعية عالية، من حيث مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات بحثية بصورة منظمة، لاسيما في ظل وجود الفرصة

للقيام بالبحث عن معلومات تؤيد أفكارهم، وتمكنهم من تحليل المعلومات وإعادة عرضها بأشكال مختلفة، وتحديد المفاهيم الضمنية والنتائج المستخلصة. وهذه النتيجة من الدراسة تخالف أحد الجوانب الرئيسة التي يتبناها الأنموذج الإثرائي الفاعل، خاصة أن هذه المهارات عُدَّت من أبرز المهارات اللازمة لتشكيل شخصية الطالب، وإكسابه القدرة على التعلم الذاتي. ولذا فإن الأنموذج الإثرائي الفاعل يطالب المعلم بتنمية هذه المهارات منذ سن مبكرة من خلال تضمين مهارات البحث العلمي الأساسية أثناء تنفيذ أنشطة وفعاليات الوحدات الإثرائية، وذلك بصورة متدرجة موزعة على مستويات تقدم الطالب في البرنامج الإثرائي (الجغيمان، ٢٠٠٥).

وتأسيساً على ما تقدم، ونظراً لعدم وجود أداء تدريسي متميز لدى معلمي تربية الموهوبين، فيما يتعلق ببعض الأداءات المتصلة ببعض مهارات التفكير التحليلي والبحث العلمي لدى الطلبة الموهوبين؛ فإن الأسباب التي أدت إلى ذلك يمكن أن تعزى إلى الآتي:

١- احتياج المعلم إلى وقت أطول للتخلص من الدور التقليدي الذي اعتاده، إذ لا يزال متمسكاً بأدواره التقليدية، التي تؤكد في نظره أنه المصدر الرئيس للمعرفة. وبالتالي فإن الإبقاء على تلك الأدوار يخالف التوجهات التربوية المعاصرة، التي تشدّد على أن الدور الرئيس للمعلم يتمثل بأنه ميسر ومسهل ومساند للطالب في تعلمه (Al – Barakat, 2004). وهذا ما تتطلبه معايير رعاية الموهوبين المتعارف عليها، التي تنادي بضرورة تخلص المعلم من دوره القائم على تلقين المعرفة وتقديم الخبرات التعليمية والسيطرة على كافة الأنشطة داخل البيئات الدراسية.

٢- احتياج الطلبة إلى وقت أطول للتمكن من ممارسة مهارات تفكيرية متقدمة مثل مهارات التفكير التحليلي، واحتياجهم إلى وقت أطول لاكتساب مهارات البحث العلمي.

٣- معظم البرامج التي تم فحصها لم تصل إلى المستوى الرابع من الأنموذج الإثرائي الفاعل حيث يتم تقديم برنامج البحث العلمي المستقل، وتدريبهم على مهاراته بصورة أكثر تعمقاً.

٤- كما أن ذلك قد يشير إلى عدم قدرة بعض المعلمين على تطبيق مستويات البرامج الإثرائية الأربعة؛ الأمر الذي يمكن أن يدفعهم إلى الاعتماد على الممارسات التقليدية. وما يؤكد ذلك أن ملاحظة أداء المعلم كشفت أن المعلم لا يكبح جموح ذاته التي تنفلت من أجل تقديم المعلومات والاستنتاجات، التي ينبغي أن يتوصل إليها الطالب. وعليه فإن هذا الأداء الصفي يعد من أبرز العوامل المؤثرة على تعلم الطلبة لمهارات التفكير والبحث العلمي.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**أبو زنادة، نجـوة**. «تجربة رعاية الموهوبات في العلوم

الطبيعية: مؤشرات النجاح، الصعوبات والتحديات». *المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة*، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، الرياض، السعودية، (٢٠٠٦م).

**البركات، علي**. «تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي الملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ». *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*. المجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٤م)، ص ٥١ — ٩١.

______________، «توظيف إستراتيجية التدريس بالقصة في توفير بيئة صفية داعمة لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال». *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد ٤، العدد (٣)، (٢٠٠٨م)، ص ١٨٩ — ٢٠٣.

**الجغيمان، عبدالله**. *برنامج رعاية الموهوبين المدرسي*. الرياض: مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢٠٠٥م.

**الجهني، فايز**. *أدوار وصعوبات معلمي الموهوبين المرتبطة بتخطيط وتنفيذ وتقويم المنهج الإثرائي في برنامج الموهوبين المدرسي بمدارس التعليم العام*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية، ٢٠٠٨م.

**الحارثي، إبراهيم**. *التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ*. الرياض: مكتبة الشقري، ٢٠٠١م.

**الخطيب، جمال والحديدي، منى**. *المدخل إلى التربية الخاصة*. عمّان: د.ن، ١٩٩٧م.

**رواشدة، إبراهيم**. «الإبداع في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات لدى معلمي العلوم في منطقة إربد التعليمية». *أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٢٠٠٣م)، ص ١٤٨٩ — ١٥٠٩.

**سيف، خيرية**. «فعالية إستراتيجية قائمة على التعليم البنائي في تنمية تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في الهندسة». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٤م)، ص ١٢٥ — ١٤٨.

**القذافي، رمضان**. *رعاية الموهوبين والمبدعين*. الإسكندرية: المكتبة الجامعية، ٢٠٠٠م.

**قنديل، محمد وبدوي، رمضان**. *أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

**لانغريهر، جون**. *تعليم مهارات التفكير*. ترجمة: منير الحوراني. العين: دار الكتاب، ٢٠٠٣م.

**نصر، حمدان**. «أثر النشاطات المصاحبة للاستماع والتحصيل السابق في اللغة العربية في تنمية القدرة على التخيل لدى عينة من طلاب الصف السادس الأساسي». *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد ٥، العدد (٤)، (٢٠٠٩م)، ص ٣٨٥ — ٣٩٨.

**هيجان، عبدالرحمن.** *المدخل الإبداعي لحل المشكلات.* الرياض: مركز الدراسات والبحوث، ١٩٩٩م.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Al – Barakat, A. & Al – Karasneh, S.** «The contribution of school textbooks in the early grades of education in preparing young children to become effective citizens: teachers’ perspective». *Journal of Early Childhood Research*, 3(2), (2005). 169 – 192. (Institute of Education, Coventry, England, UK).

**Al – Barakat, A.** «The first primary grade teachers’ understanding of the effective instructional role of illustrations in developing young jordanian children’s teaching and learning». *Dirasat, Educational Sciences (Journal of the University of Jordan),* 31(2), (2004). 453 – 463

**Arsal, Z.** «The effects of diaries on self – regulation strategies of pre – service science teachers». *International Journal of Environmental & Science Education,* 5(1), (2010). 85 – 103.

**Borasi, R.** *Preconceiving Mathematics Instruction: a Focus on Errors*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996 .

**Doppelt, Y.** «Assessing creative thinking in design – based learning». *International Journal of Technol. Des. Educ.***,** 19, (2009). 55 – 65.

**Driver, R.** *The Pupil as Scientist*. Milton Keynes: Open University, (1983).

**Egan, K.** *A very short history of imagination in teaching and learning*. London: Onts Aithouse Press. 1992 .

**Gronlund, N.** *Stating Objectives for Classroom*. New Jersey: Prentice – Hall Inc. 1985.

**Hamza, M. & Griffith, K.** «Fostering problem solving & creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind». *National Forum of Applied Educational Research Journal,* 19(3), (2006). 1 – 30.

**Navik, M.** *Professional development curriculum: modeling the message of differentiation for teachers of gifted middle school students.* Unpublished master thesis, North Park University. 2002.

**Phillips, D.** «The good, the Bad, an d the ugly; the many faces of constructivism». *Educational Research,* 20 (7), (1995). 5 – 12.

**Piaget, J.** *The language and thought of the child.* Clevaland: the World Publishing Company. 1967.

**Porath, M., Lupart, J, Katz, J., Ngara, C. & Richardson, P.** «Gifted learners' epistemological beliefs». *Talent Development and Excellence,* 1(1), (2009). 57 – 66.

**Posner, G.** *Analyzing the curriculum*. New York: McGraw – Hill. 1995.

**Renzulli, J.** The three ring conception of giftedness: a development model for creative productivity. In Sternberg, R. & Davidson, J. (eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 53 – 92). New York: Cambridge University Press. 1986.

**Rowland, T., Huckstep, P. and Thwaites, A.** «Reflective on Prospective Elementary Teachers' Mathematics Content Knowledge: The Case of Laura». *Proceeding of the 28th Conference of the International Group for Psychology of Mathematics Education*, 4, (2004). 121 – 128.

**Schmdtn.** «The uses of curriculum integration in language arts instruction a study of six class rooms». *Journal of Curriculum Studies,* 17 (3), (1985). 305 – 330.

**Shoemaker, B.** *Integrative education: a curriculum for the twenty – first century*. ED, 311602, 1989**.**

**& Stambaugh, T.,** «The William and Mary Classroom Observation Scales – Revised». *Center for Gifted Education*, The College of William and Mary – School of Education, USA. 2003.

**Wheeler, S., Waite, S. & Bromfield, C.** «Promoting creative thinking through the use of ICT». *Journal of Computer Assisted Learning,* **18**, (2002). 367 – 378.

**Yuen, M. & Westwood, P.** «Expected competencies of teachers of gifted learners: perspectives from Chinese teachers and students». *Gifted and Talented International,* 19(1), (2004). 7 – 14.

**Yuen, M.** «Competencies of teachers of gifted learners: the Hong Kong student perspective». *Gifted Education International,* 18(3), (2004). 301 – 312.

**Shumer, R.** *service, social studies, and citizenship conceptions for the new century*. Eric Document, ED, 430907. 1999 .

**Sternberg, R.** «What is the common thread of creativity? Its dialectical relation to intelligence and wisdom». *American Psychologist,* 56(4), (1999). 360 – 362.

**Torrance, E.** The Nature of Creativity as Manifest in its Testing. In R. J. Sternberg (ed.), *The Nature of Creativity* (43 – 75). New York: Cambridge University Press. 1988.

**Torrance, E.** *Guiding Creative Talent*. Englewood Cliffs, NY: Prentice – Hall. 1962.

**Torrance, E.** «Assessing the Further Reaches of Creative Potential». *Journal of Creative Behavior,* 14, (1980). 1 – 19.

**Van Tassel – Baska, J., Avery, L., Struck, J., Feng, A., Bracken, B., Drummond, D.;**

# Instructional Performance of the Gifted Education Teachers in Implementing Effective Enrichment Model in Saudi Arabia Public Education Schools

**Abdullah M. Aljughaiman**
*Associate professor College of Education - King Faisal University*
*Al-Ahsa, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. box: 380*
*E-mail:alju9390@gmail.com*
(Received 29/11/1431H; accepted for publication 30/3/1432H.)

**keywords:** Instructional performance, gifted education teacher, enrichment model.
**Abstract.** The current study investigated the instructional performance of the gifted education teachers in implementing the effective Enrichment Model in Saudi Arabia public education schools. The sample of the study consisted of forty – three male and female teachers who teach in the programs of nurturing gifted students during the second academic semester of 2008/2009. In order to achieve the aims of the study, an observation instrument of (40) items was designed, and was constructed in two domains: skills of planning teaching/learning experiences, and skills of thinking and scientific research.

The findings revealed that the instructional performance of gifted education teachers have reached a high level of performance. More clearly, it was found that the way in which teaching and learning experiences were planned was effective. In addition, the instructional performance of teachers has achieved a high level regarding problem solving, and creative thinking skills. In spite of the positive side of the findings of the current study, it was found the instructional performance of teachers has not achieved a high level with respect to the development of the analytical thinking and scientific research skills. In the light of these findings, a set of relevant recommendations were introduced.

# الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

**محمد بن عبد الله عسيري**

*أستاذ مساعد، قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك*

*تبوك، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٤٢٧٩ الرمز ٧١٤٩١*

*E-mail: asirimohd@hotmail.com*

(قدم للنشر في ١٤٣٢/١/٢٨هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/١/٩هـ)

**الكلمات المفتاحية:** الضغوط المهنية، معلمو المرحلة الابتدائية، مدينة تبوك، السعودية.

**ملخص البحث.** هدف البحث إلى التعرف على الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، وكذلك التعرف على الفروق في الضغوط المهنية وفقاً لمتغيرات (نوع المدرسة، التخصص العلمي).

واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبلغت العينة (١٠٩) معلم من المرحلة الابتدائية للمواد الدراسية (العلوم – الرياضيات – التربية البدنية – اللغة العربية – التربية الفنية) تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية. ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٢٥) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: حجم العمل، غموض الدور، الدخل والحوافز، الترقي الوظيفي، المكانة الاجتماعية.

وبلغ معامل الصدق (٠,٩٥) ومعامل الثبات (٠,٩٠). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: توجد ضغوط مهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية تراوحت شدتها بين متوسطة ومرتفعة، كما احتل محور الترقي الوظيفي الترتيب الأول المرتبط بالضغوط المهنية ومحور المكانة الاجتماعية الترتيب الأخير. وبناء على النتائج أوصى الباحث بأهمية معالجة المحاور المسببة لضغوط المعلمين المهنية وخاصة المرتفعة الشدة، وضرورة توفير الرعاية النفسية اللازمة لهم على الصعيد الشخصي والمؤسسي.

## المقدمة

يجتاح العالم في هذه الأيام ثورة هائلة من التقدم والتطور في كل مجالات الحياة المختلفة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والرياضية وغيرها، ومن هنا يحدث الصراع والمنافسة بين الأفراد للحاق بركب التقدم والمعرفة، واحتلال المكان اللائق بين دول العالم، فإذا أحسن استخدام هذه الثورة العلمية المتلاحقة في مجالات التطور والتقدم فسيكون هذا في

صالح البشرية، وإذا لم يحسن استخدامها فسوف تؤدى إلى الكثير من المشكلات والأحداث التي تؤدى إلى حدوث كثير من التوتر والتهديد.

حيث أصبح الأفراد في حالة من عدم الاستقرار النفسي، نتيجة لتراكم مثل هذه المشكلات وتعقيدها، ويزداد الأمر سوءا إذا لم يكن الفرد مهيأ لمثل هذه الظروف، بحيث لا يمتلك الطرق والأساليب المجدية التي تمكنه من التعامل الفعال مع هذه المواقف، أو كونه يجهل طبيعة هذه المشكلات، وعندئذ قد يعجز عن مواجهة المشكلات التي تعوق تحقيق بعض أهدافه، فيصبح عرضة للتأثيرات السلبية للمواقف الضاغطة، هذا بالإضافة إلى أن بعض الأفراد لديهم سمات شخصية تجعلهم أكثر عرضة للضغوط، وأكثر تأثراً بها، على العكس من غيرهم الذين لديهم القدرة على تحمل ما يتعرضون له من ضغوط. (الفرماوي، ٢٠٠٠).

وإذا كان المجتمع المدرسي صورة من المجتمع الإنساني، فإن المعلمين إضافة إلى المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يعاني منها الأفراد بصفة عامة، لديهم مشكلاتهم الخاصة بطبيعة عملهم، حيث توسع الدور التربوي والتعليمي للمعلم فلم يعد يقتصر عمله على مجرد توصيل المعلومة وقياس مدى حفظ التلميذ لها فقط إنما توسع دوره ليشمل تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية التلميذ، وإكسابه المعرفة والخبرة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديه نحو بيئة التعليم والتعلم.

وحسب تصنيف منظمة العمل الدولية «تعد مهنة التدريس من أكثر مجالات العمل ضغوطًا» فهي أكثر المهن الضاغطة، وذلك من خلال ما تزخر به البيئة التعليمية من مثيرات ضاغطة يرجع بعضها إلى شخصية المعلم التي تحدد قدرته على التكيف مع المتغيرات السريعة والكبيرة في مجال التعليم ومؤسساته، وما ينظم أو يقيد عمله من قرارات ولوائح وقوانين، ويرجع البعض الآخر إلى البيئة الاجتماعية الخارجية التي يعيش فيها المعلم، ومدى تقديرها لدور المعلم ولأهمية التعليم (Michel,2008).

فيرى (رشيد، ١٩٩٧، ٢٣) أن الضغوط هي تعبير عن حالة من الإجهاد العقلي أو الجسمي وتحدث نتيجة للحوادث التي تسبب قلقاً أو إزعاجاً أو تحدث نتيجة لعوامل عدم الرضا أو نتيجة للصفات العامة التي تسود بيئة العمل أو أنها تحدث نتيجة للتفاعل بين هذه المسببات جميعاً. كما تعرّف الضغوط بأنها النتيجة النهائية للمحاولات غير الناجحة للتغلب على المصاعب وظروف العمل السلبية المختلفة (Spring, 2008, p.18).

كما يعرّفها كيرياكو وسوتكليف بأنها: مجموعة من الأعراض الاستجابية ذات الآثار السلبية مثل الغضب أو التوتر والإحباط والكآبة الناجمة عن مهنة التدريس، أما تايلور (Taylor, 1986) فقد عرّف الضغوط بأنها نتيجة تقييم الأحداث على أنها مواقف

ضارة أو مهددة، والاستجابات لهذه الأحداث على شكل تغيرات إدراكية وانفعالية وفسيولوجية (الفاعوري، ١٩٩٠، ص ٤).

أما ماك برايد فيرى أنها استنزاف جسمي وانفعالي بشكل كامل وغالباً ما تكون استجابة شخصية مدمّرة، ويمكن أن تصبح ببساطة ضغطاً زائداً عن الحد، ينتج عنه عدم التوازن بين المتطلبات والقدرات بحيث يشعر الفرد أنه غير قادر على التعامل مع أي ضغط إضافي في الوقت الحالي، الأمر الذي يؤدي إلى الاحتراق النفسي (Lennart,2001 ,p24).

ويعرف (الفرماوي، ١٩٩٧، ص ٤٣) الضغوط بأنها حالة من عدم التوازن النفسي نتج عن عدم التكافؤ بين متطلبات مهنة التدريس ومقدرة القيام بها ويترتب على ذلك شعور المعلم بعدم إمكانية إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية.

فهناك توجهات كثيرة في تعريف الضغوط ترجع إلى خصائص الفرد وبيئة العمل، فالموقف يمكن اعتباره ضاغطاً، إذا اعتُبر كذلك من قبل الشخص نفسه، أو من غيره من الأشخاص، ويتفق عدد كبير من الباحثين في تحديد المقصود بضغوط العمل حيث يشيرون إلى الموقف الذي تكون فيه متطلبات البيئة أو ما ينبغي على الفرد القيام به على درجة أكبر من إمكانات الفرد الذاتية (Bauer,2006).

فالفرد في مواجهته للمتطلبات البيئية يستخدم قدراته وإمكاناته للتعامل مع هذه المتطلبات، وهذا الأمر يخرج عن صورته الطبيعية أو المتوازنة إذا ما زادت المتطلبات على إمكانات الفرد، وفي هذه الحالة يعتمد مستوى الضغط الحادث على مدى إدراك الفرد للفشل في مواجهته لتلك المتطلبات (عسكر وعباس، ٢٠٠٦).

كما نجد نفس الاتجاه في دراسة الضغوط لدى سبيليرجر (Speilbergr) حيث حاول الوصول إلى مفهوم محدد للضغط في إطار مفهومه عن القلق، وقد حدد ذلك المفهوم في ثلاثة أبعاد: الأول: مصدر الضغط وهو يبدأ بمثير يحمل تهديداً أو خطراً نفسياً أو جسمياً، والثاني: هو إدراك الفرد للمثير أو التهديد، أما الثالث: فيشكل رد الفعل النفسي المرتبط بالتهديد.

وهنا تتوقف شدة رد الفعل على شدة المثير ومدى وعي الفرد به وكذلك على خبرة الفرد (الفرماوي، ٢٠٠٠).

كما استعرضت (الخميسي، ٢٠٠٧، ٦٧) التعاريف الخاصة بالضغوط على أنها:

- الأعراض الظاهرة التي تحدث كاستجابة لما يحدث من تغيرات عامة في أنظمة الجسم.
- أنها القوى البيئية التي تعوق البنية الوظيفية بالإضافة إلى الاستجابات لهذه القوى.
- هي المشكلات الناتجة عن المواقف التي تكون خارجة عن نطاق الحياة الطبيعية، وهي مواقف تعرقل الأساليب المألوفة من النشاط وتتطلب صيغاً جديدة للتعامل. مما سبق نستخلص ما يلي:

- أن الضغوط أعباء يتعرض لها الفرد في عمله.
- الضغوط تحمل في طياتها انفعالات غير سارة.
- الضغوط ناجمة عن البيئة المحيطة وظروف العمل.

وقد توصلت ماسلك (Maslach) إلى أن الشخص الذي لا يستطيع التعامل مع الضغوط الانفعالية المستمرة يفقد اهتمامه وشعوره بكل الأشياء التي يمكن أن يساعده بها الآخرون وتتسع المسافة بينه وبينهم ويصبح أقل اهتماماً بحاجاتهم الاجتماعية والجسمية والانفعالية، وبالتدريج يجد الفرد نفسه معزولاً عن الآخرين من خلال وسائل لفظية. (رشيد، ٢٠٠٧).

أما عن مدى انتشار ظاهرة الضغوط بين المعلمين، فقد لفت دنهام (Dunham) الأنظار إلى انتشار ظاهرة الضغوط بين المعلمين، وكان ذلك في دراسة شملت (٦٥٨) معلماً من معلمي الأطفال في المدارس الابتدائية، وقد خلص دنهام من دراسته إلى أن هناك الكثير من المعلمين يعانون من ضغوط شديدة (شيخاني، ٢٠٠٣).

وتنتشر الضغوط إلى حد ما بين المعلمين الذين لديهم علاقات مباشرة مع الأطفال غير العاديين في مؤسسات التربية الخاصة، فعلى سبيل المثال هناك ما يقارب ٤٦٪ من معلمي التربية الخاصة الذين تمّ استفتاؤهم حول شعورهم بالضغوط أفادوا بأنهم يعانون من ضغوط نفسية. (Lazarus,1999).

## مشكلة البحث

تشكل الضغوط المهنية التي يواجهها المعلمون في مهنة التدريس اهتماماً بارزاً للباحثين والدارسين للوصول إلى حلول لمواجهتها والتغلب على مسبباتها لما لها من تأثير ملموس على الأداء ومحصلة النتائج، واتفاقا مع ما تم ذكره فقد أشارت نتائج دراسات السلوك الإنساني في المجال التربوي والتعليمي إلى ضرورة توفير الرعاية النفسية للمعلم لما يواجهه من ضغوط في مجال مهنته قد تؤثر على مستوى إنتاجيته، وفقدان الحافز اللازم والحماس الضروري للعمل، مما ينعكس على درجة رضاه عن وظيفته وربما وصل الحال لميله لترك عمله (Coply, 1990; Koustclios, 2001).

لذا فإن مجال الضغوط لدى المعلمين كانت تهتم بالضغوط المهنية لكل معلم في تخصصه الذي يقوم بتدريسه دون التطرق إلى معرفة وجه الاختلاف في درجة الضغوط المهنية بين معلمي المواد الدراسية وفقا لتخصصاتهم وطبيعة المواد التي يقومون بتدريسها، حيث يمكن أن تكون درجة الضغوط التي يشعرون بها تختلف من معلم إلى آخر حسب طبيعة التخصص، وذلك يتطلب وجود دراسات تتناول هذا الجانب بالبحث، كما أن المرحلة الابتدائية تتسم بطبيعة تدريسية تختلف عن غيرها من المراحل التعليمية الأخرى من حيث كونها المرحلة التعليمية الأولى المؤسسة لما يليها من مراحل، ونوعية التلاميذ فيها

ومميزات المرحلة السنية للتلاميذ المنتمين لها وما إلى ذلك من متطلبات تربوية وتعليمية أخرى، مما أوجد حاجة بحثية للتطرق لجوانب هذا الموضوع بالدراسة. وارتبط ذلك مع خبرة الباحث وملاحظاته من واقع عمله الأكاديمي كعضو هيئة تدريس في جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية في وجود بعض المظاهر ذات العلاقة بفكر وتوجه وسلوك المعلمين نحو مهنتهم ومستوى رضاهم عنها، إضافة إلى شكوى المشرفين التربويين من تدني مستوى إنتاجية المعلمين وخاصة في المرحلة الابتدائية وبحث الأسباب المؤدية إلى ذلك. مما سبق عرضه يتناول هذا البحث التعرف على الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

وتتحدد مشكلة هذا البحث من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١ – ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك بالمملكة العربية السعودية؟

٢ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير نوع المدرسة (حكومية – مستأجرة)؟

٣ – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير التخصص العلمي؟

## أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى التعرف على:

١ – مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.

٢ – الفروق في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير نوع المدرسة (حكومية – مستأجرة).

٣ – الفروق في مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية بالمرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية وفقًا لمتغير التخصص العلمي.

## أهمية البحث

**تأتي أهمية البحث من الآتي:**

– يعد هذا البحث محاولة علمية جادة لخدمة معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في تهيئة البيئة الملائمة لهم، والذي سينعكس إيجابا على أدائهم وتحصيلهم الدراسي وكذلك على العملية التربوية والتعليمية.

– يسهم في إلقاء الضوء على مصادر الضغوط المهنية، في محاولة للتغلب عليها.

– يمكن أن يفيد في بُعْدَيْن هما:

أ – اختيار معلمي المستقبل بكليات التربية حيث يطبق على الطلاب المتقدمين اختبار عوامل الشخصية

ويتم اختبار العناصر الأكثر تكيّفًا مع الضغوط المهنية.

ب – تحديد العوامِل المؤثرة على الضغوط المهنية للمعلم لمعالجتها وتخفيف الضغوط على المعلم ليؤدي دوره بكفاءة عالية وتزيد إنتاجيته.

## حدود البحث

– اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢هـ.

– اقتصرت أداة الدراسة على مصادر الضغوط التالية (حجم العمل، غموض الدور، الدخل والحوافز، الترقي الوظيفي، المكانة الاجتماعية).

## الإطار النظري

الضغوط هي إحدى الظواهر النفسية المؤثرة على الصحة النفسية للفرد وتؤدي شدة الضغوط والتعرض المتكرر لها إلى تأثيرات سلبية في شخصية الفرد وإلى خلل في الصحة النفسية مما قد يؤثر على صحته المتكاملة، وقد يصل الأمر إلى الإنهاك الفعلي والإجهاد النفسي والذهني وبعض المشكلات والمشاعر النفسية السلبية التي لا يستطيع الفرد تجاهلها والتكيف معها بسهولة، وبالتالي هي مواقف ضاغطة قادرة على توليد اضطراب سلوكي قد يكون حادا ويدوم لفترة طويلة. (راتب، ١٩٨٣).

وحيث إن لكل مهنة من المهن ضغوطا تتفاوت من البساطة إلى التعقيد، وتشترك مهنة التعليم مع تلك المهن الأخرى في هذه الخاصية، إذ يواجه المعلمون في بيئة التعليم ضغوطاً متنوعة المصادر ومختلفة الشدة تنعكس على حالتهم الصحية والنفسية وبالتالي على مستوى الأداء والإنتاجية في العمل.

وعلى ذلك فإنها تعني وجود عوامل ضاغطة على المعلم بشكل عام أو على جزء فيه، لتولد لديه إحساساً بالتوتر أو تشويشاً في تكامل شخصيته. وحينما تزداد حدتها قد يفقد القدرة على التوازن ويغير خط سلوكه إلى نمط جديد، كما أن لها آثارها على الجهاز البدني والنفسي له، وعلية فإن الضغط النفسي حالة يعانيها الفرد عندما يواجه بمطلب يفوق حدود استطاعته أو حين يقع في موقف صراع حاد. (Pinto.et .al, 2005)

ولخطورة الآثار السلبية للضغوط المهنية، ولد دافعية لدى الباحثين في التعرف على أهم المصادر والعوامل الكامنة التي تقف خلف تلك الضغوط، وبناء على ذلك فقد ظهرت بعض التصنيفات الناتجة حيال تلك المصادر أو المسببات للضغوط المرتبطة بالعمل، فقام بعضهم بوضع التصنيف التالي لمصادر الضغوط:

أ – المصادر التنظيمية لضغوط العمل، ومنها عبء العمل، وصراع الدور، وغموضه، والعلاقات الإنسانية، والمستقبل المهني.

ب – المصادر الفردية لضغوط العمل، ومنها

نمط الشخصية، والحاجات، ومعدل التغير في الحياة، والسمات الشخصية. (عسكر، ١٩٨٨).

كما يرى دالي (Dally) أن مصادر الضغوط في العمل تنتمي إلى مجموعتين هما:

المجموعة الأولى: المصادر المرتبطة بالمنظمة والتي تشمل ظروف وبيئة العمل.

المجموعة الثانية: المصادر المرتبطة بالفرد والتي تشمل صراع الدور وغموضه، وحجم العمل. (John,2005).

ويتضح من خلال استعراض مصادر الضغوط المرتبطة بالعمل واهتمام الباحثين بتحديدها واكتشافها ضرورة توعية المعلمين وصناع القرار، وذلك لوضع آليات التعامل الوقائي والعلاجي معها للمحافظة على الصحة النفسية للمعلم، والمساهمة في تحسين مستوى أدائه.

**أسباب ومصادر الضغوط المهنية**

هناك عدة أسباب تساهم في الضغط النفسي، منها:

**– ضغط الضوء البيئي:**

إن طبيعة الضوء هي عامل أساسي في نوعية حياتنا حيث يمكن انعدامه أن يسبب تراكم الميلاتونين، محدثاً نوعاً ما يسمى بالاكتئاب، وبالتالي يشعر المصابون أنهم لا اجتماعيون ومتعبون، والعلاج الضوئي يستطيع أن يكون مفيداً في معالجة المصابين بالأعراض المتزامنة للاكتئاب، وهذا ما ساعد العامل على العمل، ويجب إدخال قدر كبير من الضوء النهاري إلى البيت. (شيخاني، ٢٠٠٣، ص٤٢).

**– اللون:**

يؤثر اللون في كثير من الأحيان على مظاهر العيش في حياتنا اليومية، فله تأثيرات جسمية وسيكولوجية، فقد بينت البحوث أن الاستجابات الفيزيولوجية مثل ضغط الدم مثل الأحمر: يمكن أن يؤدي إلى زيادة الضغط الدموي الشرياني بينما الأزرق: له تأثير معاكس.

**– المؤثرات النفسية الاجتماعية:**

وتؤثر على الفرد تأثيراً مباشراً خاصة في السنوات الأولى من حياته، وتصبح أسبابا لظهور اضطرابات نفسية، ويمكن أن تؤدي إلى الصدمات ونقص الحنان والتفكير العائلي والخلل في وظائف الأجهزة، مثل نقص في نضج الدماغ والأمراض العصبية.

**– الضغط في العمل:**

يشكل العمل مصدراً للضغط رغم أنه يلبي الحاجات البشرية، لكن طبيعة العلاقة بين الإدارة والموظفين قد تخلق نوعاً من المشاكل التي تؤدي إلى ضغوط في العمل مثل عبء العمل، صراع العمل، انعدام المشاركة في اتخاذ القرارات.

**– سمات الشخصية:** منها ما يأتي:

**– العوامل الذاتية:** حيث لاحظ طبيبان أمريكيان أخصائيان في أمراض القلب هما فريدمان وروزتمان (fredman – rozman) أن الكثير من مرضاهم يشاطرون خصائص الشخصية متماثلة وعقب بحث مفصل اكتشاف العلاقة بين بعض الأنماط السلوكية المعتادة

والمرض المتعلق بالضغط، حيث أكد على أن الذكور نوع (أ) من السلوك، كان من المحتمل معاناتهم مرضاً قلبياً أضعافاً، قياساً على الذكور كان سلوكهم من النوع (ب) حيث إن السلوك (أ) يبرز (٤) أنماط رئيسية: (حساسية شديدة، يعمل في أمرين في وقت واحد، العدوانية في التنافس، الافتقار إلى التقرير الصحيح) كما أنهم يظهرون الخصائص الآتية: العمل ساعات أطول، السفر أكثر بداعي العمل، وقضاء وقت أقل في الراحة، علاقات جنسية أقل. بينما السلوك (ب) هو النقيض، يتمثل في أكثر استرخاء وأقل سرعة القدرة على اعتماد النظرة الطويلة، الكفاح على قدم المساواة، ليست السرعة تمثل تلك الأهمية ولا تقلق إذا لم تستطع أكمل العمل، لا يشعرون أنهم مضطرون إلى إحراز للاحترام التوازني. وهذا يعني أن النمط (أ) من السلوك يستجيب لعوامل الضغط أكثر من النمط(ب).

**– أحداث الحياة والعلاقات الشخصية**، وتعتبر الأحداث التي يتعرض لها الإنسان مثل: النقل، السكن، الزواج، ذات تأثير سواء كان التغيير ملائماً أو غير ملائم، كما أن العلاقات لشخصية واحدة من المصادر الرئيسية للضغط، فالعلاقة بين الشريكين هي العامل الأساسي، يعقبها العلاقة مع الأم والأب، فالولد يشكل الاتصال، والصدق مع نفسك والشريك والاحترام، وخصوصاً النساء العاملات. (شيخاني، ٢٠٠٣).

لذا فإن مصادر الضغوط المهنية تختلف وتتنوع باختلاف البيئة والأفراد والمهن بالإضافة إلى أن القدرة والاستعداد تجعل مثل هذه الضغوط تختلف من فرد للآخر، كما أن الضغوط المهنية لا تحدث بالضرورة نتيجة لسبب واحد وإنما قد يشترك في إحداثها أسباب عدة، بعضها نابع من شخصية الفرد وبعضها نابع من بيئة العمل، أو تكون نتيجة التفاعل بين السببين.

كما أن هناك عدة مصادر للضغوط المهنية تؤثر على سلوك الفرد وتنعكس من ثم على عمله وإنتاجيته، هذا ما أشار إليه المهتمون في موضوع الضغوط المهنية، وفيما يلي نعرض من بين هذه الأسباب ما ورد في التراث السيكولوجي (Maslach,2003).

حيث يقسم عسكر (١٩٨٨) أسباب ضغط العمل إلى:

أ. **الأسباب التنظيمية**: ومنها (غموض الدور، تعارض الدور، الافتقار إلى المشاركة في اتخاذ القرارات، عبء العمل).

ب. **الأسباب الفردية**: ومنها (نمط الشخصية، القدرات والحاجات، سمات شخصية أخرى).

كما وضح ملر (Meller ,1979) أسباب الضغوط فيما يلي:

١. **الأسباب الداخلية**: هي افتراضات غير واقعية تكون نابعة من المعتقدات والأفكار الخاطئة، فكما هو معروف أن الفرد يواجه مشاكل يومية كثيرة ومتعددة قد تفوق قدرته الشخصية وبالتالي تؤدي به إلى الضغوط.

٢. **الأسباب الخارجية**: هي كل موقف مسبب للضغوط مثل ضغوط القيم والمعتقدات والمبادئ والصراع بين العادات والتقاليد التي يتمسك بها الفرد وبين الواقع مما يسبب له ضغوطاً عالية وتتحدد الضغوط بالموقف الذي يسبب الصراع بين القيم والواقع. (الفاعوري، ١٩٩٠).

ويري (ديفيد، ١٩٩٣) أن أسباب الضغوط تتمثل في غموض الدور، صراع الدور، انعدام سلطة اتخاذ القرارات، الافتقار إلى القيادة السليمة، عدم كفاية التدريب على مهارات الوظيفة بالإضافة إلى المشكلات الشخصية والاجتماعية والمالية والتي تسهم بدورها في حدوث الضغوط.

كما يرى فرويد وينبرجر (nberger – freud) أن سمة الشخصية تؤدي إلى الكثير من الضغط، خاصة عند أولئك الذين يكونون أكثر إخلاصاً والتزاماً في عملهم والأكثر تمسكا بالقيم، كما وجد هيوز hughes أن العاملين الانبساطيين كانوا أكثر مقاومة للاحتراق النفسي بينما كان العاملون الانطوائيون أكثر عرضة للضغوط المهنية. (السمادوني، ١٩٩٣).

كما أن هناك أربع مجموعات رئيسية تسبب حدوث الضغوط، منها ما يتعلق بالمهنة ومنها ما يتعلق بمطالب الدور ومنها ما يتعلق ببيئة العمل وأسباب تتعلق بالعلاقات الشخصية، ويعتبر هذا التصنيف من أكثر التطبيقات التي يلجأ إليها الباحثون في مجال الضغط المهني. (هيجان، ١٩٩٨، ٧٥ – ٩٠).

فنجد أن أسباب الضغوط المهنية صنفت تحت أسباب تتعلق بالتقدم المهني وبالعلاقات الإنسانية وبالهيكل التنظيمي وأخرى بخصائص العمل، وأخرى تتعلق بالمجال الإداري (الوائلي، ١٩٩٨ : ٣٣).

أما (الأنصاري، ١٩٩٩، ١٧٢ – ١٧٣) فقد صنف أسباب الضغوط المهنية إلى صنفين رئيسيين: أحدهما يشتمل على عوامل ذات علاقة ببيئة العمل وتتمثل في متطلبات العمل ودرجة تفاوتها من مهنة إلى أخرى، تعارض في الأدوار، عدم وضوح المسؤولية، غياب الدعم الاجتماعي من الزملاء، أما التصنيف الثاني فيشتمل على العلاقات الشخصية والمتمثلة في أحداث الحياة التي يرمى بها الفرد، والفروق الفردية، وقدرات وحاجات الفرد ومدى توافقها مع متطلبات المنظمة.

كما يتضح مما سبق أن من مصادر الضغوط المشكلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والمهنية، مثل الصراع بين دور الشخص في المنزل ودوره في العمل، المشكلات مع أعضاء الأسرة ومع الأهل والأقارب، الطموح والآمال، الخوف من الفشل أو عدم الكفاءة، نقص القدرة على إدارة الذات، تغيير نمط العمل، الإخفاقات في العمل، عدم الرضا عن العمل، عوامل المنافسة، الصراع مع الزملاء والرؤساء في العمل. أي أن الضغط الصادر أو النابع من الحياة المهنية والذي يطلق عليه اسم «الضغط المهني» ما هو إلا ناتج عدة أسباب يمكن تلخيصها فيما يلي:

– أسباب مرتبطة بالمهمة.
– سوء الظروف الفيزيقية للعامة.
– أسباب متعلقة بتنظيم أوقات العمل.

وترى (الخميسي، ٢٠٠٧: ٨٦) أن عملية التعامل مع الضغوط هي ترسيخ للعوامل التي يمكنها أن تساعد الفرد على الإبقاء على تكيفه النفسي والاجتماعي خلال المواقف الضاغطة، والسلوك الظاهر والباطن الذي يتخذه الفرد لتقليل أو إلغاء الضغوط النفسية أو الأحداث الضاغطة، ووفقاً لنموذج سيلي للضغوط هناك ثلاث مراحل تمر بها استجابة الجسم لها:

١. **الاستجابة الإنذارية**: وتحدث عندما تواجه الفرد تنبيهات لم يتكيف لها وبشكل مفاجئ، وتشمل مرحلتين فرعيتين هما (مرحلة الصدمة باستجابة أولية تظهر بشكل علامات مختلفة مثل انخفاض درجة حرارة الجسم وهبوط ضغط الدم، إعاقة مواجهة للصدمة وهي عبارة عن رد فعل يتميز بتحشيد المرحلة الدفاعية مثل تضخم الغدة الكظرية وازدياد الهرمونات).

٢. **مرحلة المقاومة** حيث يتمكن الكائن الحي في هذه المرحلة من التكيف بشكل كلي مع الظروف الضاغطة مما يحقق تحسن أو اختفاء العرض الضاغط.

٣. **مرحلة الاستنزاف** حيث يكون العامل الضاغط من الشدة والاستمرارية، بحيث يتجاوز قدرة المرء على التكيف إذ تعود الأعراض للظهور، وإذا لم يستطع المرء السيطرة على العرض الضاغط وتخفيف حدته فقد يتعرض للموت.

### الدراسات السابقة

تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الضغوط المهنية، ومنها:

دراسة السمادوني (١٩٩٣) بعنوان «الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات». وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية لمعلمي التربية الخاصة، وبين تقديرهم لذاتهم. واستعانت الباحثة بالمنهج الوصفي، وبلغت العينة (٢٥٢) معلما ومعلمة بمعاهد التربية الخاصة، واستخدمت استبيانا من إعدادها. وأشارت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الضغوط النفسية، وذلك في المحاور التالية: علاقة المعلم بالتلاميذ وزملائه وإدارة المدرسة – صراع الدور – غموض الدور – العبء الوظيفي) وذلك لصالح المعلمات، فيما عدا محور نظرة المجتمع فكان لصالح المعلمين.

دراسة جريفث وآخرين (Griffith, et al;1999) بعنوان: «إستراتيجيات مقترحة لمواجهة الضغوط المهنية للمعلمين». وهدفت الدراسة إلى وضع إستراتيجيات لمواجهة الضغوط المهنية للمعلمين. واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٧٨٠) معلما من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في إنجلترا، واستعان باستبيان

خاص للمعلمين. وأسفرت النتائج عن أهمية الدعم الاجتماعي في العمل والمشاركة السلوكية، وإيجاد أنشطة تنافسية بين المعلمين، وهذا يسهم في إيجاد بيئة عمل جيدة لمواجهة الضغوط المرتبطة بالمهنة، كما لا توجد فروق بين المعلمين.

دراسة المشعان (٢٠٠٠): بعنوان: «مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية». وهدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط المهنية وفقاً لمتغيرات الجنس والجنسية والتخصص ومدى علاقتها بالاضطرابات النفس جسمية. واستخدم مقياس الضغوط المهنية ومقياس غموض الدور وصراع الدور ومقياس الاضطرابات النفسية الجسمية وكشفت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في المتغيرات التالية: العبء المهني، والاضطرابات النفسية الجسمية، حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في مصادر الضغوط المهنية والاضطرابات النفس جسمية.

دراسة البليهد (٢٠٠١) بعنوان: «مسببات ضغوط العمل لدى مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض». وهدفت إلى التعرف على مسببات ضغوط العمل لدى مديرات المدارس. واستخدمت المنهج الوصفي وبلغت العينة (٤٨٥) مديرة، وأعدت قائمة لمسببات الضغوط النفسية واشتملت على خمسة محاور هي: العلاقات في العمل، صراع الدور، غموض الدور، عبء العمل، ظروف العمل المادية. وأشارت أهم النتائج إلى وجود ضغوط عمل لدى المديرات تتعلق بعبء العمل، صراع الدور، غموض الدور، تنظيم العمل، تقدير الرؤساء، العلاقات في العمل.

دراسة الخولي والمتوكل (٢٠٠١) بعنوان: «الضغوط المهنية لمعلم التربية البدنية في منطقة شرق القاهرة التعليمية» وهدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب والعوامل التي تؤدى إلى حدوث الضغوط المهنية لمعلمي التربية البدنية من الجنسين، واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (٣٠) معلماً و(٣٠) معلمة اختيروا عشوائياً من المرحلة الثانوية بمنطقة شرق القاهرة التعليمية. واستعان الباحث بقائمة الضغوط النفسية للمعلمين من إعداد محمد محسن علاوي (١٩٩٨م). وأشارت أهم النتائج إلى وجود ضغوط مهنية يعاني منها بشكل عام معلمو التربية البدنية تتراوح درجتها ما بين متوسطة وقليلة. كما لا توجد فروق دالة في الضغوط المهنية بين كل من المعلمين والمعلمات.

دراسة العمري (٢٠٠٣) بعنوان: «ضغوط العمل عند المعلمين (دراسة ميدانية)». وهدفت إلى معرفة العلاقة بين المتغيرات الديموجرافية والمتغيرات الوظيفية (غموض الدور، صراع الدور، طبيعة العمل، مدة الخدمة) من جهة وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية، واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة

(٤٧٢) معلماً تم اختيارهم عشوائياً وأعد الباحث مقياساً لجمع بياناته. وأظهرت أهم النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الديموجرافية وضغوط العمل، وأيضاً وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات الوظيفية وطبيعة العمل عند المعلمين.

دراسة بينتو (Pinto,2005) بعنوان: «مصادر الضغوط والاحتراق والمواجهة لدى المعلمين في البرتغال». وهدفت إلى التعرف على الاحتراق لدى المعلمين في المرحلتين المتوسطة والثانوية ومصادر الضغوط المهنية المؤدية إلى حدوثه. واستخدم المنهج الوصفي وبلغت العينة (٧٧٧) معلما في المرحلتين المتوسطة والثانوية في البرتغال، واستعان بقائمة ما سلك للاحتراق (١٩٩٦)، والاستبيان المعدل لجونسون (TSQ,1999). وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن(٥٤٪) من المعلمين لديهم ضغوط مهنية مرتفعة، وكانت أهم مسببات الضغوط العلاقات والعوامل الاجتماعية، السلوك الخاطئ للتلاميذ، ضغط الوقت، كما أظهر حوالي (٦,٣٪) مستوى مرتفعا من الاحتراق لدى المعلمين و(٣٠٪) على مقربة من بلوغهم درجة الاحتراق، كما أشارت إلى ارتباط الإنهاك الانفعالي كاستجابة للضغوط المهنية.

دراسة باو وفيو (Bao & Fu, 2006 ). بعنوان «ضغوط المعلمين والصحة النفسية لدى المعلمين في المدارس المتوسطة». وهدفت إلى التعرف على مصادر الضغوط التي يشعر بها المعلمون في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالصحة النفسية. واستخدم المنهج الوصفي، وبلغت العينة (١٠١٢) معلما من المرحلة المتوسطة. واستعان الباحث بقائمة للضغوط صممها بنفسه، ما استخدم قوائم فحص الأعراض (SCC – 90) للصحة النفسية. وأظهرت النتائج أن المعلمين يقعون تحت ضغوط مرتفعة من المصادر المرتبطة بالنظرة الاجتماعية وعبء العمل والتعامل مع المشاكل السلوكية للتلاميذ والشئون العائلية، كما دلت على وجود علاقة عكسية بين الضغوط وخاصة الاجتماعية وبين الصحة النفسية للمعلم.

دراسة عسيري (٢٠٠٨) بعنوان: «الضغوط النفسية والرضا عن العمل لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية». وهدفت الدراسة إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالضغوط النفسية وكذلك المرتبطة بالرضا عن العمل، والفروق في الضغوط النفسية والرضا عن العمل وفقا لمتغيرات (المدينة، المرحلة التعليمية، سنوات الخبرة)، وكذلك معرفة العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا عن العمل. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وبلغت العينة (٢٤٨) معلماً، وقام بتصميم مقياسين لتحقيق أهداف الدراسة بعد التحقق من صدقهما وثباتهما. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها وجود ضغوط نفسية لدى المعلمين تتراوح درجتها بين المتوسطة والمرتفعة، كذلك وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والرضا عن العمل.

يتضح مما سبق أن الدراسات السابقة تناولت

الضغوط النفسية عند المعلمين والاستراتيجيات المقترحة لمواجهة الضغوط المهنية عند المعلمين، ومصادر الضغوط المهنية عند المعلمين، والضغوط النفسية عند المعلمين والصحة النفسية، وقد جاءت الدراسة الحالية لبحث الضغوط المهنية عند المعلمين، بهدف التعرف على مصادر جديدة لضغوط العمل وهي: الترقي الوظيفي، والدخل والحوافز، وحجم العمل، وغموض الدور، والمكانة الاجتماعية، كما تتناول الدراسة الحالية الضغوط المهنية في بيئة جديدة تختلف عن البيئات التي طبقت فيها الدراسات السابقة، كما درست الضغوط المهنية عند المعلمين في تخصصات متنوعة، وهذا لم تتناوله الدراسات السابقة.

## منهج البحث وإجراءاته

### المنهج

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب الدراسات المسحية.

### مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من معلمي المرحلة الابتدائية في المواد الدراسية التالية: (العلوم – الرياضيات – التربية البدنية – اللغة العربية – التربية الفنية) والتابعين للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة تبوك. وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية طبقية وفقاً لعدد المدارس الموضحة في دليل وزارة التربية والتعليم في مدينة تبوك وعددها الإجمالي (٧١) مدرسة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٠ – ١٤٣١هـ، وتضم ٥٥٠ معلما، حيث بلغت عينة المدارس (١٤) مدرسة وتمثل ٢٠٪ من مجتمع الدراسة، ثم اختير معلمان عشوائيا من كل تخصص، وفي حالة وجود معلمين أو أقل في نفس التخصص، تم أخذهما جميعا، وكان عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٩) معلم وتعادل عينة الدراسة ٢٠٪ من مجتمع الدراسة.

**الجدول رقم (١). توصيف العينة وفقا لمتغيرات الدراسة.**

| م | التخصص العلمي | العدد | النسبة | | نوع المدرسة | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | العلوم | ٢٤ | ٢٢٪ | | حكومية | ٨٨ | ٨١٪ |
| ٢ | الرياضيات | ٢٢ | ٢٠٪ | | مستأجرة | ٢١ | ١٩٪ |
| ٣ | التربية البدنية | ١٢ | ١١٪ | | – | – | – |
| ٤ | اللغة العربية | ٤٠ | ٣٧٪ | | – | – | – |
| ٥ | التربية الفنية | ١١ | ١٠٪ | | – | – | – |
| – | المجموع | ١٠٩ | ١٠٠٪ | | المجموع | ١٠٩ | ١٠٠٪ |

### أداة البحث

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بتصميم مقياس للضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقاً للخطوات العلمية التالية:

١ – الاطلاع على الأدبيات النظرية والبحوث والدراسات العربية والأجنبية السابقة في مجال الضغوط المهنية للمعلم بصفة عامة.

٢ – الاطلاع على القوائم والمقاييس والأدوات المستخدمة في مجال الضغوط المهنية.

٣ – استطلاع أولي لمرئيات معلمي المرحلة الابتدائية في الضغوط المهنية المرتبطة بعملهم وذلك عبر توجيه سؤال استكشافي مفتوح (ما هي الضغوط المهنية التي تواجهك كمعلم في المرحلة الابتدائية؟).

٤ – من خلال الإجابات التي تم الحصول عليها عبر الاستطلاع الأولي لمرئيات معلمي المرحلة الابتدائية وأيضا مراجعة أبعاد ومحاور الضغوط المهنية التي أُعدت من قبل الباحثين في الدراسات السابقة تم التصميم المبدئي لأداة قياس الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

٥ – تم العرض على محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإبداء الرأي والتوجيه من حيث الحذف أو التعديل أو الإضافة على عبارات ومحاور الأداة.

٦ – التطبيق على عينة استطلاعية للتعرف على صدق وثبات الأداة وأهليتها للتطبيق النهائي، ويوضح ذلك كما يلي:

**صدق محتوى الأداة**

للتأكد من صدق محتوى أداة البحث، عرضت بصورتها المبدئية المكونة من (٣٠) فقرة على (١٠) أعضاء هيئة تدريس من قسمي التربية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وكلية التربية البدنية وعلوم الحركة بجامعة الملك سعود، وذلك للحكم على ملاءمة كل فقرة من فقراتها للمحور الذي تنتمي إليه، والتأكد من صياغة كل منها بشكل سليم ومفهوم، ووضع التعديل المناسب لها، من أجل الوصول إلى أداة نستطيع من خلالها تقييم الضغوط المهنية عند معلمي المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة تبوك بأكبر درجة ممكنة من الدقة والوضوح.

وبعد مراجعة ملاحظات واقتراحات المحكمين، تم حذف الفقرات التي أجمع عليها أقل من (٨٠ ٪)، وإجراء التعديلات على الفقرات الأخرى، وقد جاءت الأداة بصورتها النهائية لتتضمن (٢٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات رئيسة كما يأتي: (٥) فقرات لمحور حجم العمل، (٥) فقرات لمحور غموض الدور، (٥) فقرات لمحور الدخل والحوافز، (٥) فقرات لمحور الترقي الوظيفي، (٥) فقرات لمحور المكانة الاجتماعية.

**صدق بناء أداة البحث**

بعد الانتهاء من تطبيق أداة البحث على العينة الاستطلاعية، كان من الضروري التأكد من صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي) لفقراتها وصلاحية كل منها لقياس ما وُضعت لأجله. وللتأكد من صدق البناء لفقرات الأداة، قام الباحث بإيجاد معامل ارتباط كل فقرة مع الأداة ككل ومع المحور الذي تنتمي له، ومستوى الدلالة لكل منهما. وكانت قيم معاملات

ارتباط الفقرات بالمقياس ككل تتراوح بين (٠,٤١) و(٠,٨٨) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠١)، وأن كذلك قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمحور الذي تنتمي له، تراوحت بين (٠,٦٠) و(٠,٨٨) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠١)، مما يعني أن كل فقرة من فقرات الأداة تقيس الغرض الذي وضعت لقياسه، والبيانات موضحة في الجدول (٢).

**الجدول رقم (٢). معاملات ارتباط كل من الفقرات بالمحاور والفقرات بالدرجة الكلية.**

| م | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار | معامل ارتباط الفقرة بالمحور التي تنتمي له | المحور | رقم الفقرة | معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية | معامل ارتباط الفقرة بالمحور التي تنتمي له |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| حجم العمل | ١ | ٠,٥٠** | ٠,٦٢ ** | الترقي الوظيفي | ٤ | ٠,٥٧** | ٠,٦٤** |
| | ٦ | ٠,٤١** | ٠,٦٠** | | ٩ | ٠,٤٧** | ٠,٦٥** |
| | ١١ | ٠,٥٩** | ٠,٧٦** | | ١٤ | ٠,٥٩** | ٠,٧٠** |
| | ١٦ | ٠,٥٢** | ٠,٧٨** | | ١٩ | ٠,٥٧** | ٠,٦٠** |
| | ٢١ | ٠,٦٨** | ٠,٧٣** | | ٢٤ | ٠,٤٤** | ٠,٥٩** |
| غموض الدور | ٢ | ٠,٧٨** | ٠,٦٩** | المكانة الاجتماعية | ٥ | ٠,٥٧** | ٠,٦٥** |
| | ٧ | ٠,٥٥** | ٠,٥٦** | | ١٠ | ٠,٥٢** | ٠,٧٥** |
| | ١٢ | ٠,٥٢** | ٠,٧٥** | | ١٥ | ٠,٥٦** | ٠,٦١** |
| | ١٧ | ٠,٥٤** | ٠,٦٤** | | ٢٠ | ٠,٥١** | ٠,٧٤** |
| | ٢٢ | ٠,٤١** | ٠,٦٩** | | ٢٥ | ٠,٥٢** | ٠,٦٢** |
| الدخل والحوافز | ٣ | ٠,٦٥** | ٠,٨٧** | | | | |
| | ٨ | ٠,٦١** | ٠,٦٠** | | | | |
| | ١٣ | ٠,٥٨** | ٠,٨٨** | | | | |
| | ١٨ | ٠,٤٥** | ٠,٧٦** | | | | |
| | ٢٣ | ٠,٦٣** | ٠,٨٠** | | | | |

**** دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١**

### ثبات أداة البحث

لقياس ثبات أداة البحث تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) معلما من معلمي المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك، خارج عينة الدراسة، وتم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (α) للاتساق الداخلي من خلال برنامج (SPSS) الإحصائي، ووجد أن معامل الثبات للأداة ككل (٠,٩٠)، أما معامل الثبات لمحور حجم العمل فكان (٠,٨٨)، ولمحور غموض الدور(٠,٨٩)، ولمحور الدخل والحوافز(٠,٩١)، ولمحور الترقي الوظيفي (٠,٩٣)، ولمحور المكانة الاجتماعية (٠,٨٨)، وهي قيم مناسبة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، مما يؤكد سلامة استخدام أداة الدراسة.

**تطبيق أداة البحث**

تم تطبيق أداة البحث وهي قائمة مكونة من (٢٥) فقرة على عينة تكونت من (١٠٩) معلمين من المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، بعد أن تم حصر المدارس الابتدائية في إدارة تعليم تبوك عن طريق الإحصائيات الموجودة في إدارة تعليم تبوك وكان عدد المدارس الابتدائية (٧١) مدرسة، واختير (١٤) مدرسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد اختار الباحث من كل تخصص ما لا يزيد عن معلمين، وكان عدد أفراد العينة (١٠٩) معلمين، ووزعت الاستبيانات على المعلمين، بالاستعانة بمدراء المدارس، ثم جمعت، وقد قام جميع أفراد العينة بالإجابة على الأداة التي أعدها الباحث، حيث اعتمد تصنيف الضغوط المهنية إلى مرتفعة، متوسطة، منخفضة حسب المتوسطات الحسابية الموزونة للضغوط المهنية على النحو الآتي: (٣،٥– ٥) ضغوط مهنية مرتفعة، (٢ – وأقل من ٣.٥) ضغوط مهنية متوسطة، (أقل من ٢) ضغوط مهنية منخفضة.

**الأسلوب الإحصائي**

بعد الانتهاء من جمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج (spss)، حيث حسبت التكرارات، والمتوسطات الحسابية للفقرات، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة الأول. أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد استخدم اختبار (ت) t – test، في حين استخدم تحليل التباين الأحادي (One – way ANOVA) للإجابة عن السؤال الثالث.

**عرض النتائج ومناقشتها**

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

السؤال الأول: ما مستوى الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي لكل محور من محاور الضغوط المهنية، وترتيبها تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية كما في الجدول (٣).

**الجدول رقم (٣). محاور الضغوط المهنية لدى معلمي المرحلة الابتدائية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.**

| المجال | عدد الفقرات | المتوسط الحسابي الموزون لفقرات المجال | الانحراف المعياري | ترتيب المجال | مستوى الضغط |
|---|---|---|---|---|---|
| الترقي الوظيفي | ٥ | ٣،٧٥ | ٣،٨ | ١ | مرتفع |
| الدخل والحوافز | ٥ | ٣،٦٩ | ٣،٨ | ٢ | مرتفع |
| حجم العمل | ٥ | ٣،٥٧ | ٣،٨ | ٣ | مرتفع |
| غموض الدور | ٥ | ٣،٣٧ | ٣،٤ | ٤ | متوسط |
| المكانة الاجتماعية | ٥ | ٣،٣٤ | ٣،٨ | ٥ | متوسط |
| المجموع الكلي | ٢٥ | ٣،٥٤ | | | مرتفع |

يتضح من الجدول (٣) أن محاور الضغوط المهنية التي يتعرض لها معلمو المرحلة الابتدائية كانت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي العام (٣,٥٤) من أصل (٥)، وأن محور الترقي الوظيفي احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قيمته (٣,٧٥)، يليه محور الدخل والحوافز بمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٩)، ثم محور حجم العمل بمتوسط حسابي قيمته (٣,٥٧)، ثم محور غموض الدور بمتوسط حسابي قيمته (٣,٣٧). وقد جاء بالمرتبة الأخيرة محور المكانة الاجتماعية بمتوسط حسابي قيمته (٣,٣٤)، وهذا مؤشر يدفعنا إلى التنبه والحرص على الاهتمام بالصحة النفسية للمعلمين وتوفير الرعاية اللازمة لتحقيق الرضا المهني وصولا للأداء المأمول منهم، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة التي دلت نتائجها على أن مهنة التعليم من المهن التي تتصف بارتفاع درجة الضغوط المهنية. (السمادوني، ١٩٩٣)، (المشعان، ٢٠٠٠)، (البليهد، ٢٠٠١)، (الخولي والمتوكل، ٢٠٠١)، (Pinto,2005)، (Bao&. Fu,2006)، (عسيري، ٢٠٠٨).

ومن أجل إجراء مقارنات بين فقرات الضغوط المهنية في كل محور على حدة، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية، وتم ترتيبها تنازليا في كل محور من المحاور الخمسة الآتية:

### ١ – محور حجم العمل:

بعد حساب المتوسطات الحسابية لدرجات الضغوط المهنية لكل فقرة من فقرات محور حجم العمل وترتيب الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، حصلنا على الجدول (٤).

**الجدول رقم (٤). التكرارات والمتوسطات الحسابية لفقرات محور حجم العمل والرتبة.**

| الفقرة | | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | مستوى الضغوط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أشعر بالإجهاد الشديد في عملي المدرسي | ك | ٢٥ | ٣٤ | ٣٦ | ١٢ | ٢ | ٣,٦٢ | ١,٠١ | ٣ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٢٢,٩ | ٪٣١,٢ | ٪٣٣ | ٪١١ | ٪١,٨ | | | | |
| أقوم بأعمال كثيرة بجانب عملي الأساسي كمعلم | ك | ٤٥ | ٢٨ | ٢٢ | ٩ | ٥ | ٣,٩٠ | ١,١٦ | ٢ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٤١,٣ | ٪٢٥,٧ | ٪٢٠,٢ | ٪٨,٣ | ٪٤,٦ | | | | |
| بعض الأعمال التي أقوم بها تفوق طاقتي | ك | ١٥ | ٢٧ | ٣٣ | ١٧ | ١٧ | ٣,٠٥ | ١,٢٦ | ٥ | متوسط |
| | ٪ | ٪١٣,٨ | ٪٢٤,٨ | ٪٣٠,٣ | ٪١٥,٦ | ٪١٥,١٦ | | | | |
| أشعر أن نصابي التدريسي مرتفع | ك | ٦١ | ٢٠ | ١٦ | ٤ | ٨ | ٤,١٢ | ١,٢٣ | ١ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٥٦ | ٪١٨,٣ | ٪١٤,٧ | ٪٣,٧ | ٪٧,٣ | | | | |
| أنوي التقاعد المبكر لزيادة حجم العمل | ك | ٢٥ | ٢١ | ٢٩ | ١٣ | ٢١ | ٣,١٤ | ١,٤١ | ٤ | متوسط |
| | ٪ | ٪٢٢,٩ | ٪١٩,٣ | ٪٢٦,٦ | ٪١١,٩ | ٪١٩,٣ | | | | |
| المجموع الكلي | | | | | | | ٣,٥٧ | | | مرتفع |

يظهر من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي للضغوط المهنية لمحور حجم العمل قد جاء مرتفعا وقد بلغ (٣,٥٧) من أصل (٥) درجات، وأن الضغوط المهنية المرتفعة ذات المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (٣,٥ – ٥) تمثلت في الفقرات الآتية: احتلت فقرة «أشعر أن نصابي التدريسي مرتفع» المرتبة الأولى فبلغ متوسطها الحسابي (٤,١٢)، و«أقوم بأعمال كثيرة بجانب عملي الأساسي كمعلم»، ثم «أشعر بالإجهاد الشديد في عملي المدرسي»، أما الضغوط المهنية المتوسطة التي تواجه المعلمين والتي تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٥ وأقل من ٣,٥) فتمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية: أنوي التقاعد المبكر لزيادة حجم العمل، و«بعض الأعمال التي أقوم بها تفوق طاقتي».

### ٢ – محور غموض الدور:

تم حساب المتوسط الحسابي لفقرات محور غموض الدور، ثم ترتيب تلك الفقرات تنازلياً، وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥). التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات محور غموض الدور.**

| الفقرة | | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | مستوى الضغط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صلاحياتي في عملي غير واضحة | ن | ١٧ | ١٦ | ٣٨ | ١٩ | ١٩ | ٢,٩٣ | ١,٢٨ | ٥ | متوسط |
| | ٪ | ٪١٥,٦ | ٪١٤,٧ | ٪٣٤,٩ | ٪١٧,٤ | ٪١٧,٤ | | | | |
| أفتقد لتزويدي بلوائح ومراجع في عملي التدريسي | ن | ٤٠ | ٣٢ | ٢٥ | ٧ | ٥ | ٣,٨٧ | ١,١٢ | ١ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٣٦,٧ | ٪٢٩,٤ | ٪٢٢,٩ | ٪٦,٤ | ٪٤,٦ | | | | |
| أفتقد إلى الحرية في المشاركة وإبداء الرأي | ن | ٢٠ | ٢٣ | ٢٦ | ٢٢ | ١٨ | ٣,٠٤ | ١,٣٤ | ٤ | متوسط |
| | ٪ | ٪١٨,٣ | ٪٢١,١ | ٪٣٢,٩ | ٪٢٠,٢ | ٪١٦,٥ | | | | |
| مساهمتي في وضع الخطط والبرامج محدودة | ن | ٤٣ | ١٦ | ٢٩ | ١٨ | ٣ | ٣,٧١ | ١,٢٢ | ٢ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٣٩,٤ | ٪١٤,٧ | ٪٢٦,٦ | ٪١٦,٥ | ٪٢,٨ | | | | |
| قدراتي لا تستثمر بما يتفق وطبيعة عملي | ن | ١٨ | ٣٢ | ٣٦ | ٩ | ١٤ | ٣,٢٨ | ١,٢١ | ٣ | متوسط |
| | ٪ | ٪١٦,٥ | ٪٢٩,٤ | ٪٣٣ | ٪٨,٣ | ٪١٢,٨ | | | | |
| المجموع الكلي | | | | | | | ٣,٣٧ | | | متوسط |

يظهر من الجدول (٥) أن مستوى الضغوط المهنية في محور غموض الدور بشكل عام قد جاء بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط الضغوط المهنية (٣,٣٧) من أصل (٥) درجات، وأن الضغوط المرتفعة التي تقع متوسطاتها الحسابية ضمن الفئة (٣,٥ – ٥) تمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية، وهي: «أفتقد لتزويدي بلوائح ومراجع في عملي التدريسي، مساهمتي في وضع الخطط والبرامج محدودة، قدراتي لا تستثمر بما يتفق وطبيعة عملي، أفتقد إلى الحرية في المشاركة وإبداء الرأي»، أما باقي

الضغوط المهنية فكانت موجودة بدرجة متوسطة عند معلمي المرحلة المتوسطة، وتقع متوسطاتها الحسابية ضمن الفئة (٢ – أقل من ٣,٥) فتمثلت في الفقرة الآتية: «صلاحياتي في عملي غير واضحة» واحتلت المرتبة الأخيرة فبلغ متوسطها الحسابي (٢,٩٣).

**٣ – محور الدخل والحوافز:**

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية على كل فقرة من فقرات محور الدخل والحوافز، وترتيب تلك الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول (٦).

**الجدول رقم (٦). المتوسطات الحسابية والتكرارات والنسب المئوية والرتبة للضغوط المهنية في محور الدخل والحوافز.**

| الفقرة | | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | مستوى الضغط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدخل المادي أقل من الجهد الذي أقوم به | ن | ٣٨ | ٣٠ | ١٥ | ٨ | ١٨ | ٣,٥٧ | ١,٤٤ | ٤ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٣٤,٩ | ٪٢٧,٥ | ٪١٣,٨ | ٪٧,٣ | ٪١٦,٥ | | | | |
| أفتقد لوجود حوافز وبدلات في عملي | ن | ٧٤ | ٢٠ | ١١ | ٣ | ١ | ٤,٥٠ | ٠,٨٥ | ١ | مرتفع |
| | ٪ | ٦٧,٩ | ٪١٨,٣ | ٪١٠,١ | ٪٢,٨ | ٪٠,٩ | | | | |
| الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي | ن | ٤٤ | ٢٢ | ١٥ | ١٤ | ١٤ | ٣,٦٢ | ١,٤٤ | ٣ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٤٠,٤ | ٪٢٠,٢ | ٪١٣,٨ | ٪١٢,٨ | ٪١٢،٨ | | | | |
| يزداد التسرب من المهنة لضعف العائد المادي | ن | ٢٧ | ١٧ | ٢٢ | ٢٠ | ٢٣ | ٣,٠٤ | ١,٤٨ | ٥ | متوسط |
| | ٪ | ٪ ٢٤,٨ | ٪١٥,٦ | ٪٢٠,٢ | ٪١٨,٣ | ٪٢١,١ | | | | |
| مميزات مهنتي المادية أقل من المهن الأخرى | ن | ٤٢ | ٢٩ | ١٦ | ٧ | ١٥ | ٣,٧٠ | ١,٤٠ | ٢ | متوسط |
| | ٪ | ٪ ٣٨,٥ | ٪ ٢٦,٦ | ٪ ١٤,٧ | ٪ ٦,٤ | ٪ ١٣,٨ | | | | |
| المجموع الكلي | | | | | | | ٣,٦٩ | | | |

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى الضغوط المهنية في محور الدخل والحوافز بشكل عام قد جاء بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٦٩) من أصل (٥) درجات، وهو ضمن فئة الضغوط المرتفعة (٣,٥ – ٥) وأن الضغوط المهنية المرتفعة تمثلت في الفقرات الآتية مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية الموزونة، وهي: «أفتقد لوجود حوافز وبدلات في عملي»، «مميزات مهنتي المادية أقل من المهن الأخرى»، «الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي»، «الدخل المادي أقل من الجهد الذي أقوم به». وتمثلت الضغوط المهنية المتوسطة التي تقع في فئة (٢ – وأقل من ٣,٥) في فقرة واحدة وهي: «يزداد التسرب من المهنة لضعف العائد المادي».

**٤ – محور الترقي الوظيفي:**

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية

على كل فقرة من فقرات محور الترقي الوظيفي، وترتيب تلك الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول (٧).

**الجدول رقم (٧). التكرارات والمتوسطات الحسابية والرتبة للإجابات على فقرات محور الترقي الوظيفي.**

| الفقرة | | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | مستوى الضغط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ -صعوبة فرص الترقي الوظيفي في مهنتي | ن | ٥١ | ٢٨ | ١٦ | ٦ | ٨ | ٣,٩٩ | ١,٢٢ | ٢ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٤٦,٨ | ٪٢٥,٧ | ٪١٤,٧ | ٪٥,٥ | ٪٧,٣ | | | | |
| ٩-يشجعني رؤسائي على حضور الندوات والدورات | ن | ٢٥ | ٢٣ | ٣٤ | ١٦ | ١١ | ٣,٣٢ | ١,٢٦ | ٤ | متوسط |
| | ٪ | ٪٢٢,٩ | ٪٢١,٧ | ٪٣١,٢ | ٪١٤,٧ | ٪١٠,١ | | | | |
| ١٤- قلة اهتمام المسئولين بآليات تطوير مهارات المعلم | ن | ٤٠ | ٣٦ | ٢١ | ٦ | ٦ | ٣,٩٢ | ١,٢٩ | ٣ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٣٦,٧ | ٪٣٣ | ٪١٩,٣ | ٪٥,٥ | ٪٥,٥ | | | | |
| ١٩ -أشعر بضعف حماسي لتطوير مهاراتي | ن | ٢٢ | ١٩ | ٤٠ | ١١ | ١٧ | ٣,١٦ | ١,٣٠ | ٥ | متوسط |
| | % | ٪٢٠,٢ | ٪١٧,٤ | ٪٣٦,٧ | ٪١٠,١ | ٪١٥,٦ | | | | |
| ٢٤ -يحبطني قلة فرص الابتعاث والدراسات العليا | ن | ٧٧ | ١٣ | ٧ | ٤ | ٨ | ٤,٣٥ | ١,٢١ | ١ | مرتفع |
| | % | ٪٧٠,٦ | ٪ ١١,٩ | ٪٦,٤ | ٪٣,٧ | ٪٧,٣ | | | | |
| المجموع الكلي | | | | | | | ٣,٧٥ | | | مرتفع |

يظهر من الجدول رقم(٧) أن مستوى الضغوط المهنية في فقرات محور الترقي الوظيفي قد جاء بشكل عام بدرجة مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٧٥) من أصل (٥) درجات، وأن الفقرات التي تمثل الضغوط المهنية في هذا المحور جاءت على النحو الآتي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية، وهي: «يحبطني قلة فرص الابتعاث والدراسات العليا»، «صعوبة فرص الترقي الوظيفي في مهنتي»، «وقلة اهتمام المسئولين بآليات تطوير مهارات المعلم». وبالاعتماد على أن مستوى الضغوط المتوسطة تقع متوسطاتها الحسابية في فئة (٢ – أقل من ٣,٥) فإن الفقرات الآتية تمثل الضغوط المتوسطة وهي: «يشجعني رؤسائي على حضور الندوات والدورات»، و«أشعر بضعف حماسي لتطوير مهاراتي».

**٥ – المكانة الاجتماعية:**

تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات الضغوط المهنية للمعلمين في المرحلة الابتدائية على كل فقرة من فقرات محور المكانة الاجتماعية، وترتيب تلك الفقرات تنازلياً وفق متوسطاتها الحسابية، كما في الجدول رقم (٨).

**الجدول رقم (٨). التكرارات والمتوسطات الحسابية والرتبة للإجابات على فقرات محور المكانة الاجتماعية.**

| الفقرة | | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | أبدا | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | مستوى الضغط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٥ – ضعف اهتمام المسئولين لإبراز مكانة المعلم | ن | ٦٣ | ٢٩ | ١٠ | ٥ | ٢ | ٤,٣٤ | ٠,٩٥ | ١ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٥٧,٨ | ٪٢٦,٦ | ٪٩,٢ | ٪٤,٦ | ٪١,٨ | | | | |
| ١٠ – أشعر أن مكانة مهنة التعليم أقل من المهن الأخرى | ن | ٤١ | ٢٢ | ٢٥ | ٧ | ١٤ | ٣,٦٣ | ١,٣٧ | ٣ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٣٧,٦ | ٪٢٠,٢ | ٪٢٢,٩ | ٪٦,٤ | ٪١٢,٨ | | | | |
| ١٥ – أشعر بعدم التوفيق في اختيار المهنة المناسبة | ن | ١٤ | ١٠ | ٢٩ | ١٢ | ٤٤ | ٢,٤٣ | ١,٤٢ | ٥ | متوسط |
| | ٪ | ٪١٢,٨ | ٪٩,٢ | ٪٢٦,٦ | ٪١١ | ٪٤٠,٤ | | | | |
| ٢٠ – ينظر المجتمع بدونية تجاه مهنة التعليم | ن | ٣١ | ٣١ | ٢٦ | ١١ | ١٠ | ٣,٥٧ | ١,٢٦ | ٤ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٢٨,٤ | ٪٢٨,٤ | ٪٢٣,٩ | ٪١٠,١ | ٪٩,٢ | | | | |
| ٢٥ – ضعف وعي المجتمع بمكانة المعلم. | ن | ٥٩ | ٣١ | ١٠ | ٢ | ٧ | ٤,٢٢ | ١,١٢ | ٢ | مرتفع |
| | ٪ | ٪٥٤,١ | ٪٢٨,٤ | ٪٩,٢ | ٪١,٨ | ٪٦,٤ | | | | |
| المجموع | | | | | | | ٣,٣٤ | | | متوسط |

يظهر من الجدول رقم (٨) أن مستوى الضغوط المهنية في فقرات محور المكانة الاجتماعية قد جاءت بشكل عام بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٣٤) من أصل (٥) درجات.

وأن الفقرات التي تمثل الضغوط المرتفعة قد جاءت مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي:

«ضعف اهتمام المسئولين لإبراز مكانة المعلم»، «ضعف وعي المجتمع بمكانة المعلم»، «أشعر أن مكانة مهنة التعليم أقل من المهن الأخرى»، «ينظر المجتمع بدونية تجاه مهنة التعليم»، وبالاعتماد على أن مستوى الضغوط المتوسطة تقع متوسطاتها الحسابية في فئة (٢ – أقل من ٣,٥) فإن العبارة الآتية تمثل الضغوط المتوسطة وهي: «أشعر بعدم التوفيق في اختيار المهنة المناسبة».

**ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

نص السؤال الثاني على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير نوع المدرسة (حكومية، مستأجرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لاختبار دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية للضغوط المهنية عند معلمي المرحلة الابتدائية، كما في الجدول رقم (٩).

**الجدول رقم (٩). اختبار (ت) لدلالة الفروق بين الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير نوع المدرسة (حكومية، مستأجرة).**

| المحور | نوع المدرسة | المتوسط الحسابي للضغوط | الانحراف المعياري | العدد | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| حجم العمل | ملك حكومي | ١٨,٥١ | ٣,٨٤ | ٨٨ | ٣,٤٦** | ٠,٠٠١ |
| | مستأجرة | ١٥,٠٩ | ٤,٩٢ | ٢١ | | |
| غموض الدور | ملك حكومي | ١٧,٢٠ | ٤,٠٣ | ٨٨ | ١,٨٣ | ٠,٠٧ |
| | مستأجرة | ١٥,٣٨ | ٤,٣٧ | ٢١ | | |
| الدخل والحوافز | ملك حكومي | ١٨,٢١ | ٥,١٦ | ٨٨ | ٠,٨٨ | ٠,٣٨ |
| | مستأجرة | ١٩,٣٣ | ٥,٤١ | ٢١ | | |
| الترقي الوظيفي | ملك حكومي | ١٩,١٠ | ٣,٧٢ | ٨٨ | ٢,٠٩* | ٠,٠٤ |
| | مستأجرة | ١٧,١٤ | ٤,٢٩ | ٢١ | | |
| المكانة الاجتماعية | ملك حكومي | ١٨,٥١ | ٣,٨٦ | ٨٨ | ١,٦٦ | ٠,١ |
| | مستأجرة | ١٦,٨٥ | ٥,٠٣ | ٢١ | | |

*** * دالة عند مستوى ٠,٠١**

*** دالة عند مستوى ٠,٠٥**

يظهر من الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائيا في ضغوط حجم العمل لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك بين المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية والمعلمين الذين يعملون في المدارس المستأجرة.

كما يوجد فروق دالة إحصائيا في فرص الترقي الوظيفي بين المعلمين الذين يعملون في المدارس الحكومية والمعلمين الذين يدرسون في المدارس المستأجرة، وهذا يدل على أن قلة الفرص المتوفرة للترقي الوظيفي عامل مسبب للضغوط.

**ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائياً في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في إدارة تعليم تبوك وفقا لمتغير التخصص العلمي (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية)؟**

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت درجات أفراد العينة على مقياس الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وتم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات إجابات المعلمين على مقياس الضغوط المهنية وفقاً للتخصص العلمي (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية)، كما في الجدول رقم (١٠).

**الجدول رقم (١٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الضغوط المهنية لمعلمي الابتدائية وفقا لمتغير التخصص.**

| التخصص | | محور حجم العمل | محور غموض الدور | محور الدخل والحوافز | محور الترقي الوظيفي | محور المكانة الاجتماعية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| العلوم | المتوسط الحسابي | ١٨,١٦٦ | ١٧,٥٠ | ١٨,٥٨ | ١٨,٢٠ | ١٨,٥٠ |
| | العدد | ٢٤ | ٢٤ | ٢٤ | ٢٤ | ٢٤ |
| | الانحراف المعياري | ٤,٤٥ | ٣,٩٣ | ٤,٣٣ | ٣,٨١ | ٣,٧٠ |
| الرياضيات | المتوسط الحسابي | ١٩ | ١٧,٢٧ | ١٨,٠٤ | ١٩,٣١ | ١٨,٩٠ |
| | العدد | ٢٢ | ٢٢ | ٢٢ | ٢٢ | ٢٢ |
| | الانحراف المعياري | ٣,٧٠ | ٤,١٠ | ٤,٩٧ | ٣,٨٢ | ٣,٨٧ |
| التربية البدنية | المتوسط الحسابي | ١٥ | ١٤,٤١ | ١٦,٤١ | ١٧,٩١ | ١٧,٧٥ |
| | العدد | ١٢ | ١٢ | ١٢ | ١٢ | ١٢ |
| | الانحراف المعياري | ٥,٣٤ | ٤,٤٨ | ٦,٨٠ | ٣,٥٠ | ٥,٠٤ |
| اللغة العربية | المتوسط الحسابي | ١٨,٨٢ | ١٧,٦٢ | ١٩,٧٠ | ١٩,٢٢ | ١٨,٦٧ |
| | العدد | ٤٠ | ٤٠ | ٤٠ | ٤٠ | ٤٠ |
| | الانحراف المعياري | ٣,٢٠ | ٤,٠٢ | ٥,١٢ | ٣,٥٢ | ٣,٣٥ |
| التربية الفنية | المتوسط الحسابي | ١٤,٤٥ | ١٤,٤٥ | ١٦,٤٥ | ١٧,٧٢ | ١٤,٨١ |
| | العدد | ١١ | ١١ | ١١ | ١١ | ١١ |
| | الانحراف المعياري | ٤,٦١ | ٣,٤٧ | ٥,٣٧ | ٥,٨٤ | ٥,٤٧ |

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات المعلمين على مقياس الضغوط المهنية حسب تخصصاتهم، ولاختبار دلالة الفروق بين المتوسطات استخدم تحليل التباين الأحادي، كما في الجدول رقم (١١).

**الجدول رقم (١١). تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية وفقا لمتغير التخصص.**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| حجم العمل | بين المجموعات | ٢٩٣,٨١٦ | ٤ | ٧٣,٤٥ | ٤,٥٦** | ٠,٠٠٢ |
| | داخل المجوعات | ١٦٧٣,٨٣ | ١٠٤ | ١٦,٠٩ | | |
| | المجموع | ١٩٦٧,٦٥ | ١٠٨ | | | |
| غموض الدور | بين المجموعات | ١٧٢,٢٦ | ٤ | ٤٣,٠٦ | ٢,٢٦ | ٠,٠٧ |
| | داخل المجوعات | ١٦٨٣,٣٨ | ١٠٤ | ١٦,١٨ | | |
| | المجموع | ١٨٥٥,٦٥ | ١٠٨ | | | |
| الدخل والحوافز | بين المجموعات | ١٥٩,٩٠ | ٤ | ٣٩,٩٧ | ١,٤٩٩ | ٠,٢٠ |
| | داخل المجوعات | ٢٧٧٢,٨٣ | ١٠٤ | ٢٦,٦٦ | | |
| | المجموع | ٢٩٣٢,٧٣ | ١٠٨ | | | |

**تابع الجدول رقم (١١).**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الترقي الوظيفي | بين المجموعات | ٤٢,٩٣ | ٤ | ١٠,٧٣ | ٠,٦٩ | ٠,٥٩ |
| | داخل المجوعات | ١٦٠٢,٨٠ | ١٠٤ | ١٥,٤١ | | |
| | المجموع | ١٦٤٥,٧٤ | ١٠٨ | | | |
| المكانة الاجتماعية | بين المجموعات | ١٥٠,٤٧ | ٤ | ٣٧,٦١ | ٢,٣٠ | ٠,٠٦ |
| | داخل المجوعات | ١٦٩٨,٤٨ | ١٠٤ | ١٦,٣٣ | | |
| | المجموع | ١٨٤٨,٩٥ | ١٠٨ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ٣٢٩٥,٤٤ | ٤ | ٨٢٣,٨٦ | | ٠,٠٢ |
| | داخل المجوعات | ٢٧٤٣٤,٢٢ | ١٠٤ | ٢٦٣,٧٩ | ٣,١٢٣* | |
| | المجموع | ٣٠٧٢٩,٦٧ | ١٠٨ | | | |

** **القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ * القيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥**

يظهر من الجدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيا في الضغوط المهنية لمعلمي المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك تعزى للتخصص (علوم، رياضيات، تربية بدنية، لغة عربية، تربية فنية) في محور حجم العمل حيث بلغت قيمة اختبار (ف) ٤,٥٦، ومن أجل معرفة أي من الفروق بين المتوسطات الحسابية دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥)، استخدم اختبار شيفيه (Scheffe Test).

**الجدول رقم (١٢). اختبار شيفيه للمقارنات لتحديد الفروق في المتوسطات الحسابية في محور حجم العمل.**

| | التخصص | العلوم | الرياضيات | التربية البدنية | اللغة العربية | التربية الفنية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخصص | المتوسط الحسابي | ١٨,١٦ | ١٩ | ١٥ | ١٨,٨٢ | ١٤,٤٥ |
| العلوم | ١٨,١٦ | -- | | | | |
| الرياضيات | ١٩ | ٠,٨٣ | - | | | |
| التربية البدنية | ١٥ | ٣,١٦* | ٤* | - | | |
| اللغة العربية | ١٨,٨٢ | ٠,٦٥ | ٠,١٨ | ٣,٨٢* | -- | |
| التربية الفنية | ١٤,٤٥ | ٣,٧١* | ٤,٥٥* | ٠,٥٥ | ٤,٣٧* | - |

* **فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).**

يظهر من الجدول (١٢) أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للضغوط المهنية عند معلمي التربية الفنية والبدنية المتعلقة بمحور حجم العمل ومعلمي كل من الرياضيات، والعلوم واللغة العربية دالة إحصائياً، حيث إن ضغوط حجم العمل عند كل من معلمي اللغة العربية والرياضيات، والعلوم أعلى منها عند معلمي التربية الفنية والبدنية، ويرجع الباحث ذلك ربما إلى طبيعة المادة الدراسية كون الرياضيات والعلوم

واللغة العربية مواد تتطلب متابعة وإعداد تقارير دورية وواجبات منزلية واختبارات شهرية وفصلية وتقييم مستمر للنجاح والرسوب للطلاب مما يتطلب اهتماماً وجهداً وحرصاً أكبر لكل من الطالب والمعلم وذلك مقارنة بمعلمي التربية البدنية والفنية.

## التوصيات

في ضوء نتائج هذا البحث ومحاولة توفير البيئة المناسبة للعمل والرعاية النفسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية لتحقيق الأهداف والتطلعات المنشودة على المستوى الشخصي للمعلمين وعلى المستوى المؤسسي والمجتمعي، لذا يمكن تقديم بعض التوصيات كما يلي:

– عدم تكليف المعلمين بأعمال وأنشطة تزيد عن قدرتهم على القيام بها على الوجه المطلوب أو مطالبتهم بمهام في وقت واحد، كما يتوجب توضيح التعليمات الواردة لهم وعدم تعارضها فيما تتضمنه من آليات تنفيذ، وتزويدهم بكل ما يستجد من لوائح وأنظمة مختصة بعملهم المهني.

– الاهتمام بأبعاد مقياس الضغوط المهنية التي احتلت مستويات متقدمة من حيث درجة الضغط الواقع على المعلمين في الأبعاد التالية: الترقي الوظيفي، والدخل والحوافز، وحجم العمل، واتخاذ الإجراءات المناسبة.

– دعم الدور التربوي الذي يقوم به معلم المرحلة الابتدائية لدى المسئولين عن العملية التربوية والتعليمية سواء في المدرسة أو في الإدارات التعليمية.

– توضيح وإبراز المهام التربوية والتعليمية التي يقوم بها المعلمون دعائيا وإعلاميا على المستوى الشخصي والوطني والديني، والمسئوليات الواقعة عليه من تعليم وتربية وتنمية للميول والاتجاهات والقيم والعادات والسلوكيات الصحيحة لتقوية الجانب المعنوي لدى المعلمين.

– النظر إلى مهنة التربية والتعليم على أنها من أسمى وأشق المهن التي تتطلب قدراً كبيراً من التحلي بالصبر وحسن التعامل والأخلاق الفاضلة والقدوة في المظهر والسلوك بغية الأجر العظيم في الدنيا والآخرة.

– وضع الأهداف الممكنة التحقيق (الواقعية) في ظل الإمكانات والظروف المتوفرة في بيئة العمل والتوازن اللازم بين ما هو مطلوب والمقدرة على إنجازه.

– بناء اتجاهات إيجابية نحو التعليم المستمر من خلال التواصل وتوفير فرص الابتعاث ومواصلة الدراسات العليا.

– توفير فرص للترقي الوظيفي وإيجاد الحوافز والبدلات الضرورية لدافعية العمل والإنجاز، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين لإكسابهم المهارات اللازمة للتعامل مع الضغوط المهنية في العمل، وإدارة الوقت، وبناء الثقة في النفس، وزيادة الدافعية للعمل.

**(ملحق)**

الأخ الأستاذ / معلم المرحلة الابتدائية المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...... وبعد:

أفيدكم بأني أقوم بدراسة تهدف إلى التعرف على الضغوط المهنية لدى معلمي المواد الدراسية في المرحلة الابتدائية، ونظراً لأنه سوف يستخدم المقياس لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها حرص الباحث على أهمية إبداء رأيكم عن الضغوط المرتبطة بعملكم المهني لما تتمتعون به من خبرة ودراية، وذلك وفق تدرج خماسي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان المناسب كما في المثال التالي:

| العبارة | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|
| صلاحياتي في عملي غير محددة | | ✓ | | | |

لذا أرجو توخي الحرص والدقة في وضع الاستجابة المناسبة أمام كل عبارة وفقاً لوجهة نظركم، مما سيكون له أكبر الأثر في نتائج هذه الدراسة، علماً بأن الإجابات ستكون سرية ولن تستخدم إلا لغرض الدراسة فقط.

مع خالص شكري وتقديري

**الباحث**

**محمد عبد الله عسيري**

*E-mail: asirimohd@hotmail.com*

**الجزء الأول: البيانات الأولية:**

الرجاء التكرم بوضع علامة (✓) أمام العبارة المناسبة:

**١ – نوع المدرسة التي تعمل بها:**

| | |
|---|---|
| **حكومية** | (   ) |
| **مستأجرة** | (   ) |

**٢ – المادة الدراسية التي تقوم بتدريسها:**

| | |
|---|---|
| **العلوم** | (   ) |
| **الرياضيات** | (   ) |
| **التربية البدنية** | (   ) |
| **اللغة العربية** | (   ) |
| **التربية الفنية** | (   ) |

**الجزء الثاني: أرجو التكرم بتحديد تقديركم لدرجة الضغوط المهنية المرتبطة بعملك كمعلم وذلك بوضع علامة (✓) في الخانة التي تمثل إجابتكم على العبارات التالية:**

| م | العبـــــــــارات | دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | أبداً |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أشعر بالإجهاد الشديد في عملي المدرسي | | | | | |
| ٢ | صلاحياتي في عملي غير واضحة | | | | | |
| ٣ | الدخل المادي أقل من الجهد الذي أقوم به | | | | | |
| ٤ | صعوبة فرص الترقي الوظيفي في مهنتي | | | | | |
| ٥ | ضعف اهتمام المسئولين لإبراز مكانة المعلم | | | | | |
| ٦ | أقوم بأعمال كثيرة بجانب عملي الأساسي كمعلم | | | | | |
| ٧ | أفتقد لتزويدي بلوائح ومراجع في عملي التدريسي | | | | | |
| ٨ | أفتقد لوجود حوافز وبدلات في عملي | | | | | |
| ٩ | يشجعني رؤسائي على حضور الدورات والندوات | | | | | |
| ١٠ | أشعر أن مكانة مهنة التعليم أقل من المهن الأخرى | | | | | |
| ١١ | بعض الأعمال التي أقوم بها تفوق طاقتي | | | | | |
| ١٢ | أفتقد للحرية في المشاركة وإبداء الرأي | | | | | |
| ١٣ | الدخل المادي لا يتناسب مع طبيعة عملي | | | | | |
| ١٤ | قلة اهتمام المسئولين بآليات تطوير مهارات المعلم | | | | | |
| ١٥ | أشعر بعدم التوفيق في اختيار المهنة المناسبة | | | | | |
| ١٦ | أشعر أن نصابي التدريسي مرتفع | | | | | |
| ١٧ | مساهمتي في وضع الخطط والبرامج محدودة | | | | | |
| ١٨ | يزداد التسرب من المهنة لضعف العائد المادي | | | | | |
| ١٩ | أشعر بضعف حماسي لتطوير مهاراتي | | | | | |
| ٢٠ | ينظر المجتمع بدونية تجاه مهنة التعليم | | | | | |
| ٢١ | أنوي التقاعد المبكر لزيادة حجم العمل | | | | | |
| ٢٢ | قدراتي لا تستثمر بما يتفق وطبيعة عملي | | | | | |
| ٢٣ | مميزات مهنتي المادية أقل من المهن الأخرى | | | | | |
| ٢٤ | يُحبطني قلة فرص الابتعاث والدراسات العليا | | | | | |
| ٢٥ | ضعف وعي المجتمع بمكانة المعلم | | | | | |

## المراجع

### أولا: المراجع العربية:


**الأنصاري، جامع عسكر**. «التعرف على مدى تعرض المعلمين بالمرحلة الثانوية للاحتراق النفسي بالكويت». *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، مجلد١٣، (٢٠٠٦م)، ص ٣٠ – ٦٠.

**البليهد، منى صالح**. *مسببات ضغوط العمل لدى مديرات مدارس التعليم العام في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية، ٢٠٠١م.

**الخميسي، شيماء علي**. «السمات الشخصية وعلاقتها بالضغوط المهنية». *مجلة علوم التربية الرياضية*، جامعة بابل، مجلد ٦، العدد (٢)، (٢٠٠٧م)، ص ٢٨ – ٤٠.

**الخولي، أمين والمتوكل، محمد على**. «الضغوط المهنية لمعلم التربية الرياضية في منطقة شرق القاهرة التعليمية». *المؤتمر العلمي الدولي – الرياضة والعولمة*، جامعة حلوان، مجلد ٢، (٢٠٠١م)، ص ٤٣ – ٥٣

**دفيد، فونتانا**. *الضغوط النفسية*. ترجمة: حمدي الفرماوي، ورضا سريع. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٣م.

**راتب، أسامة كامل**. *تدريب المهارات النفسية في المجال الرياضي*. ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٤م.

**رشيد، خالد محمد**. *الضغوط المهنية التي تقابل معلمي الفئات الخاصة بالضفة الغربية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، ٢٠٠٧م.

**السمادوني، شوقية إبراهيم**. *الضغوط النفسية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة وعلاقتها بتقدير الذات*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، ١٩٩٣م.

**شيخاني، سمير**. *الضغط النفسي*. بيروت: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

**عسكر، علي وأحمد، عباس**. «مدى تعرض العاملين لضغوط العمل في بعض المهن الاجتماعية»، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، مجلد ١٦، العدد (٤)، (١٩٨٨م)، ص ٦٥ – ٨٧.

**عسيري، محمد عبدالله**. *الضغوط النفسية والرضا عن العمل لدى معلمي التربية البدنية في المملكة العربية السعودية*. رسالة دكتوراه، جامعة حلوان، كلية التربية البدنية الرياضة، القاهرة، ٢٠٠٨م.

**العمري، عبيد عبدالله**. «ضغوط العمل عند المعلمين (دراسة ميدانية)». *مجلة جامعة الملك سعود*، الرياض، مجلد ١٦، العدد (٢)، (٢٠٠٣م)، ص ٢٣٥ – ٤٤١.

**الفاعوري، فايزة**. *الضغوط المهنية التي تقابل معلمات*

*التربية الخاصة بالأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان، الأردن، ١٩٩٠م.

**الفرماوي، حمدي علي**. «مستوى ضغط المعلم وعلاقته ببعض المتغيرات». *المجلة التربوية*، جامعة عين شمس، المجلد ٣، العدد (١٠)، (٢٠٠٠م)، ص ٣٨ – ٥٧.

__________، «ضغوط العمل والاتجاه نحو التدريب لدى المتدربين أثناء الخدمة في الكويت». *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، المجلد ٧، العدد (١٧)، (١٩٩٧م)، ص ٢٤ – ٣٦.

**المشعان، عويد محمد**. «مصادر الضغوط المهنية لدى المدرسين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وعلاقتها بالاضطرابات النفسية الجسمية». *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، مجلد ٢٨، (٢٠٠٠م)، ص ٤٣ – ٧٦.

**هيجان، عبد الرحمن بن محمد**. *ضغوط العمل، منهج شامل مصادرها ونتائجها وكيفية إدارتها*. الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية، ١٩٩٨م.

**الوائلي، محسن عقروق**. *مستويات ضغوط العمل بين الممرضين القانونيين، مقارنة بين مستشفيات وزارة الصحة والمستشفيات الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩٨م.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

**Bao, Qi . Fu,Fan** . "Teachers Stress And Mental Health In Middle School" . *Chinese Mental Health Journal*, Vol 20 No 1, (2006), 48 – 50 .

**Bauer, J. Stamm, et al,** "Correlation Between Burnout Syndrome And Psychological And Psychosomatic Symptoms Among Teachers" *International Archives of Occupational and Environmental Health,* Vol 79 No 3, (2006), 199-204.

**Coply, Olsn** "Work Satisfaction and Stress In the first and third year of Appointment" , *Journal of Higher Education* , Vol 64, No 2. (1990).

**Griffith, J. Steptoe** : *"An investigation of coping strategies associated with Job stress in teachers"*. Bubmed – indexed for MEDLINE, (p 4), (1999).

**John , J. John, M**. *Job Satisfaction And Occupational Stress In Catholic Primary School"*. A Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research In Education, Sydney. (2005).

**Konstelions, A.** "Organization Factors as Predictors of Teachers Burnout". *Psychological Reports*, Vol 88, No (3), (2001), 627 – 637.

**Lazarus, R.S.** *Patterns of Adjustment*, third Edition By McGraw- Hill. (2001).

**Lennart, l. Edter** "Society Stress and Disease" , *Proceeding of an International Inter – Disciplinary Symposium Held in Stockholm,* April, 2001, Sweeden, Vol, 1, (2001), 53-59

**Maslach , C**. "Maslach Burnout Inventory Paloalto : Consulting Psychologists Press, Pearlinanl Schooler :Strees and Anxiety , by Hemisphere Public- Shing Corporation, Vol 5, (2003), P.2.

**Michel, T.** "*Job Stress Employee Health and Organizational Effectivenes*s : A Fact Analysis, Model and Literature Review", *Personnel Psychology*. 2008.

**Spring , B. & Coons, H** . Stress as a Precursor of Schizophrenia Episodes, in. r. w. j. Neufeld (ed.) "*psychological stress and psychopathology*" McGraw – Hill , USA. P.33, 2008.

**Pinto, A. Lima & A. Dasilva.** " Stress Sources, Burnout and Coping among Portuguese Teachers ". *Revista de psicoloyia*. Vol 21 No. 1, (2005), 125 – 143.

# Professional Stress of Primary School Teachers in Tabuk City, KSA

**Mohammad Abdullah Assiri**
*Assistant Professor, Department of Education and Psychology*
*College of Education and the Arts, Tabuk University*
*Tabuk , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 4279, Postal Code: 71491*
*E-mail: asirimohd@hotmail.com*
(Received 28/1/1432H; accepted for publication 9/1/1433H.)

**Keywords:** Professional Stress, Primary School, Teachers, Tabuk City, Saudi.
**Abstract.** This study aimed at investigating professional stress of primary school teachers in Tabuk City, KSA. Moreover, the study tried to identify professional stress differences in the light of some variables such as school type, specialization, and years of experience. The researcher used the descriptive surveying approach. The study sample was randomly chosen and comprised 109 primary school teachers of various subjects: Science, Mathematics, Physical Education, Arabic, Art education. In order to achieve the study objectives, the researcher designed a questionnaire that comprised 25 items covering five areas: workload, role ambiguity, income and incentives, career promotion, and social status. The validity coefficient of the questionnaire was (.95), whereas the reliability coefficient was (.90). Results revealed that primary school teachers suffer from professional stress that ranged in its intensity from moderate to high. The area of career promotion came first among the causes of professional stress, whereas the area of social status scored last. Finally, the study recommended that providing teachers with psychological care on both personal and the institutional levels is a must.

# أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة «الحياة والبيئة» على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول متوسط

**مي عمر عبد العزيز السبيل**

*أستاذ المناهج والتربية العلمية المساعد، كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن*

*الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب ٣٠٠٤ الرمز ١٣٢١٦/ ٧٢٠٨*

*E-mail: malsebail@hotmail.com*

(قدم للنشر في ١٤٣٣/١/٢هـ؛ وقبل للنشر في ١٤٣٣/٣/٢٦هـ)

**الكلمات المفتاحية**: الدمج، مهارات التفكير الناقد، منهج العلوم، أولى متوسط.

**ملخص البحث**: هدفت هذه الدراسة إلى قياس أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة الحياة والبيئة على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات أولى متوسط. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد اختبار تحصيلي، وكذلك اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد. تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير النقدي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التدريب على مهارات التفكير الناقد وزيادة التحصيل في وحدة الحياة والبيئة.

## المقدمة والإطار النظري

تعتبر تنمية التفكير هدفاً رئيساً من أهداف تدريس العلوم. ويكاد يتفق معظم التربويين وعلماء النفس المعرفيين على ضرورة تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى الطلاب منذ مراحل التعليم الأولى. إن طلاب اليوم وهم يعيشون في زمن العولمة، مع هذا الكم الهائل من المعلومات التي تصلهم من مختلف وسائل الاتصال، أصبح من الضروري لهم التزود بهذا النوع

من التفكير حتى يستطيعوا أن يميزوا الحقائق والمعلومات الصحيحة من الآراء المتطرفة، وبالتالي يحمون أنفسهم ومجتمعاتهم من الوقوع في الأخطاء، ويكونون قادرين على اتخاذ القرارات القيمة والحلول الصحيحة في مستقبل حياتهم.

إن الدعوة إلى تنمية التفكير الناقد قديمة منذ عهد سقراط، وأفلاطون، وأرسطو. وحين نزل القرآن الكريم حث على التفكير في مواضع عديدة. ولقد أورد جروان عدد الآيات القرآنية التي تدعو إلى استخدام العقل لبيان أهمية التفكير في حياة الإنسان، فالآيات التي تدعو إلى التذكر ٢٦٩ آية، والآيات التي تدعو إلى التبصر ١٤٨ آية، والآيات التي تدعو إلى النظر ١٢٩ آية، والآيات التي تدعو للتفكر ١٦ آية، والآيات التي تدعو إلى التدبر ٤ آيات (جروان، ١٩٩٩).

فالإسلام كدين سماوي يخاطب العقل ويدعوه إلى التفكير والتفكر في جميع ما حوله؛ لأن ذلك هو طريق الإيمان والهداية، يقول الحق تبارك وتعالى: ﴿ أَفَلَمْ يَنظُرُوٓاْ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَٰهَا وَزَيَّنَّٰهَا وَمَا لَهَا مِن فُرُوجٍ ۝٦ وَٱلْأَرْضَ مَدَدْنَٰهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَٰسِىَ وَأَنۢبَتْنَا فِيهَا مِن كُلِّ زَوْجٍۭ بَهِيجٍ ۝٧ تَبْصِرَةً وَذِكْرَىٰ لِكُلِّ عَبْدٍ مُّنِيبٍ﴾ (ق: ٦ – ٨). كما نجد أن الله – عزَّ وجلَّ – ذم الأمم السابقة بأنها «عطلت العقل» واتبعت سبيل من كان قبلهم، دون وعى أو تفكير، ﴿ بَلْ قَالُوٓاْ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّهْتَدُونَ ۝٢٢ وَكَذَٰلِكَ مَآ أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ فِى قَرْيَةٍ مِّن نَّذِيرٍ إِلَّا قَالَ مُتْرَفُوهَآ إِنَّا وَجَدْنَآ ءَابَآءَنَا عَلَىٰٓ أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَىٰٓ ءَاثَٰرِهِم مُّقْتَدُونَ ﴾ (الزخرف: ٢٢ – ٢٣).

وما قصة إبراهيم – عليه السلام – في سورة الأنعام ﴿ وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِيمُ لِأَبِيهِ ءَازَرَ أَتَتَّخِذُ أَصْنَامًا ءَالِهَةً ۖ إِنِّىٓ أَرَىٰكَ وَقَوْمَكَ فِى ضَلَٰلٍ مُّبِينٍ ۝٧٤ وَكَذَٰلِكَ نُرِىٓ إِبْرَٰهِيمَ مَلَكُوتَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلِيَكُونَ مِنَ ٱلْمُوقِنِينَ ۝٧٥ فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ ٱلَّيْلُ رَءَا كَوْكَبًا ۖ قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَآ أُحِبُّ ٱلْءَافِلِينَ ۝٧٦ فَلَمَّا رَءَا ٱلْقَمَرَ بَازِغًا قَالَ هَٰذَا رَبِّى ۖ فَلَمَّآ أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّمْ يَهْدِنِى رَبِّى لَأَكُونَنَّ مِنَ ٱلْقَوْمِ ٱلضَّآلِّينَ ۝٧٧ فَلَمَّا رَءَا ٱلشَّمْسَ بَازِغَةً قَالَ هَٰذَا رَبِّى هَٰذَآ أَكْبَرُ ۖ فَلَمَّآ أَفَلَتْ قَالَ يَٰقَوْمِ إِنِّى بَرِىٓءٌ مِّمَّا تُشْرِكُونَ ۝٧٨ إِنِّى وَجَّهْتُ وَجْهِىَ لِلَّذِى فَطَرَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ حَنِيفًا ۖ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ ﴾ (الأنعام: ٧٤ – ٧٩) إلا تأكيد رباني على أهمية التفكير والبحث عن الحقيقة والتدبر، ونبذ التقليد والاقتداء الأعمى دون تبصر.

فالتفكير في أبسط تعريف له هو «سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس... والتفكير مفهوم مجرد، لأن النشاطات التي يقوم بها الدماغ عند التفكير هي نشاطات غير مرئية وغير ملموسة، وما نشاهده ونلمسه في الواقع ليس إلا نواتج فعل التفكير سواء أكانت بصورة مكتوبة أم منطوقة أم حركية» (جروان، ١٩٩٩، ٣٣). أما دي بونو De Bono فيعرف التفكير بأنه «التقصي المدروس للخبرة من أجل غرض ما، وقد يكون ذلك الغرض

هو الفهم، أو اتخاذ القرار، أو التخطيط، أو حل المشكلات، أو الحكم على الأشياء، أو القيام بعمل ما وهلم جرا...» (دي بونو، ٢٠٠١، ٤١). ويشير (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧) إلى أن مفهوم التفكير مفهوم معقد ومتشابك نتيجة لتعقد العمليات العقلية في الدماغ البشري. هناك المئات من التعريفات للتفكير، كما أن هناك أيضاً العديد من التصنيفات لأنواع التفكير، منها التفكير الناقد، التفكير الإبداعي، التفكير ما وراء المعرفي، التفكير الحدسي، التفكير الرياضي، التفكير المنطقي، وغيرها. ويشير كوستا (Costa, 2001) إلى أن كثيراً من التربويين وعلماء النفس يرون أن الأطفال يتعلمون التفكير قبل دخولهم المدرسة، وأن على المدرسة توفير الظروف المناسبة للميل البشري الطبيعي للتفكير حتى ينمو ويتطور. ويرى دي بونو (De Bono, 1994) أن التفكير مهارة يمكن تطويرها بالتدريب والتمرين، ومن خلال تعلم مهارات التفكير بصورة أفضل، فالتفكير كغيره من المهارات يمكن تطويره إذا كانت لدينا الرغبة في ذلك. من هنا نجد أن القدرة على التفكير موجودة عند الطفل قبل دخوله المدرسة، وتستمر معه طوال حياته لذلك يأتي واجب المدرسة في تطوير مهارات التفكير لدى المتعلم.

لقد تعددت تعاريف التفكير الناقد وتشابهت إلى حد ما فيما بينها، فيشير (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧) إلى محاولة جون ديوي في تعريف التفكير الناقد على أنها من المحاولات الأولى في هذا المجال. ويبين (جروان، ١٩٩٩) أن الكثير من الباحثين اهتموا بالتفكير الناقد كأحد أشكال التفكير المركب، وأن مصطلح التفكير الناقد لا يستخدم بشكل صحيح من قبل كثير من التربويين. ويرى (إبراهيم، ٢٠٠٥) أن التفكير الناقد يستخدم للحكم على صدق وقيمة رأي أو اعتقاد من خلال التحليل الموضوعي له. كما يوضح بول وإلدر (Paul and Elder,2006) أن التفكير الناقد عملية عقلية تتضمن القيام بالعمليات التالية بكل مهارة، مثل الاستيعاب، التطبيق، التحليل، أو تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة، التجارب، التأمل، التعليل، الاتصال، كمرشد للاعتقادات والسلوك. كذلك يصف هر (Herr,2008) التفكير الناقد بأنه عملية تحليل وتقييم المعلومات لتحديد مدى الصدق والمعقولية فيها. وإذا رجعنا إلى الكلمة الإنجليزية Critical نجد أنها تعني القدرة على التمييز أو إصدار الأحكام. من هذه التعريفات نستطيع أن نعرف التفكير الناقد بأنه لا يقتصر على مهارة التأمل، وإنما يتطلب القيام بالعديد من العمليات المهمة بكل مهارة، مثل التحليل، التفسير، التمييز، التقييم، إصدار حكم أو رأي بكل دقة وموضوعية مستخدماً التفكير المنطقي، الذي يعد أحد أنواع التفكير المركب.

يرى الكثير من المهتمين بتطوير التعليم أهمية تنمية مختلف مهارات التفكير بما فيها مهارات التفكير الناقد. فيشير جادزلا وآخرون (Gadzella et al, 2005) إلى أن هناك تأكيداً كبيراً، وعلى نطاق واسع، على

أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد. وتؤكد (السيد، ٢٠٠١، ١٨٣) أن تنمية مهارات التفكير الناقد «أصبحت مطلبا أساسيا لكل الأمم والشعوب التي تسعى إلى التقدم. وتبذل كافة المؤسسات التعليمية جهوداً كبيرة للعمل على تحقيقه انطلاقاً من كونه تلبية لمطالب العصر الذي نعيشه». كما يؤكد (الخالدي، ٢٠٠٦) على أهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال استخدام أساليب تدريس تنمي التخطيط الجيد وطرح البدائل لحل المشكلات في مستقبل حياتهم. ويوضح (إبراهيم، ٢٠٠٥) أنه إذا أردنا أن ننمي التفكير الناقد فلا بد من توفير البيئة المناسبة لذلك من تشجيع على الحوار والقبول بتعددية الفكر واحترام الرأي الآخر. مما سبق نلاحظ التأكيد على أهمية تنمية التفكير الناقد وذلك لضرورة العصر الذي يعيشه أبناء اليوم لمساعدتهم على التكيف مع حاضرهم والنجاح في مستقبلهم.

ويبين (عبد الكريم، ٢٠٠٣، ١٢٩) أهمية التفكير الناقد حيث يعده أحد أهداف تدريس العلوم «لذا ينبغي تنميته لدى الفرد طوال حياته، حتى يتعود على النقد البناء والدقة والوضوح والموضوعية، فلا يتأثر بكل ما يقال خاصة في عصر العولمة حيث يموج العالم بتيارات وقضايا فكرية وثقافية وأخلاقية متناقضة». ويشير (صقر، ٢٠٠٠) إلى أن العديد من الدراسات السابقة أثبتت إمكانية تنمية التفكير الناقد من خلال تدريس المواد الدراسية وخاصة العلوم. ويبين هر (Herr, 2008) أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد وذلك لأن هناك عدداً كبيراً من المفاهيم الخاطئة المنتشرة في العلوم، بسبب نقل الناس لهذه المفاهيم من دون استخدام مهارات التفكير الناقد. كما نلاحظ أن مهارات التفكير الناقد تعتبر هدفاً أساسياً من أهداف تدريس العلوم تساعد المتعلم في حياته وعلى تصحيح المفاهيم البديلة لديه.

وتؤكد (السرور، ٢٠٠٥) على أهمية التدريب والممارسة على مهارات التفكير الناقد في اكتساب هذا النوع من التفكير لأي طالب وفي أي مرحلة عمرية، في حال توفر هذه القدرات لديه. ويوضح (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧) أن مهارات التفكير الناقد يمكن تعلمها واكتسابها واعتبارها هدفاً نسعى لتحقيقه في العصر الحاضر. وهنا التأكيد على الممارسة والتدريب لاكتساب مهارات التفكير الناقد. فالمهارات العقلية مثل المهارات اليدوية تحتاج إلى عدد من التدريبات حتى يكتسبها الفرد.

ويوضح سوارتز وآخرون أهمية تدريس مهارات التفكير الناقد؛ لأن أصحاب هذا النوع من التفكير يبحثون عن الأسباب بعقلية متفتحة، للبحث عن جميع الأسباب سواءً المؤيدة أو المعارضة قبل أن يقرروا قبول الفكرة أو عدمها، كما أنهم على استعداد لتغيير آرائهم إذا حصلوا على شواهد جديدة (Swartz et al. 1998). كما يبين برنت وبيدو (Barnet and Bedau, 2008) أن أصحاب التفكير الناقد يبحثون عن

الوصول إلى نتيجة عقلانية وهم يتمتعون بذهنية متفتحة تجعلهم يتبنون اتجاهات إيجابية نحو تغيير أفكارهم ومواقفهم إذا تبينت لهم حقائق وإثباتات تخالفها. ويشير برمان Berman في (Costa,2001) إلى أن العمل مع معلمين وطلاب لتطوير قدرات التفكير الناقد لدى الطلاب وجعلهم يملكون عقلية متفتحة، قد جعل التربويين يشعرون بالمسؤولية الاجتماعية ويطورون طريقة في التفكير تشجع على «حب التفكير» والاستمتاع بالقيام به والمشاركة في تطوير الأفكار لتحسين المجتمعات.

مما سبق نجد أن تنمية مهارات التفكير الناقد أصبحت مطلباً أساسياً سواءً محلياً أو عالمياً، كذلك نلاحظ أن تعليم مهارات التفكير الناقد أصبحت ضرورة ملحة بسبب متطلبات العصر والتغيرات السريعة التي تحدث حتى يستطيع المتعلم التأقلم معها والتفاعل بشكل صحيح، مما يعود بالنفع عليه وعلى مجتمعه. إن الأجيال القادمة تحتاج إلى التدريب على التفكير الناقد حتى تنعم بالعيش بأمان مع مختلف التغيرات والتوجهات، مسلحة بالعقلية المتفتحة التي تواكب التغيرات وتأخذ منها ما يفيد.

**خصائص المفكر الناقد**

لخص (جروان، ١٩٩٩، ٦٣)، و(عبيد وعفانة، ٢٠٠٣، ٥٦)، ومور وباركر (Moore and Parker,2009) صفات المفكر الناقد، وهذه بعض منها:

- منفتح على الأفكار الجديدة.
- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً.
- يعرف الفرق بين نتيجة ربما تكون صحيحة ونتيجة لا بد أن تكون صحيحة.
- يحاول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.
- يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول أو غير مفهوم له.
- يتخذ موقفاً أو يتخلى عن موقف عند توفر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يأخذ جميع جوانب الموقف بنفس القدر من الأهمية.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يستخدم مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- يميز بين الحقائق والآراء.
- قادر على تحديد الترتيب المنطقي في المناقشات.
- يستخدم الشواهد بشكل دقيق وصحيح في المناقشات.

ويضيف (ناسيتش، ٢٠٠٦، ١٩٢) نقطة هامة جداً لصفات المفكر الناقد وهي «التواضع الفكري»، حيث يؤكد على أهمية أن يعرف الإنسان مستوى جهله في موضوع ما وأن يبحث عن المعرفة، ويوضح أن المشكلة تكون أكبر، إذا كان المرء يجهل ولا يدري أنه يجهل. ويبين ناسيتش أن التفكير النقدي يساعدنا على تطوير التواضع الفكري لدينا، بمعنى أن ندرك مدى جهلنا وأن نتقبل ذلك.

**مهارات التفكير الناقد**

هناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، ففي تقرير دلفي (Facione,1990) الذي وضعه ستة وأربعون من المهتمين بالتفكير الناقد نجد أنهم ذكروا المهارات التالية للتفكير الناقد:

التفسير Interpretation، التحليل Analysis، التقويم Evaluation، الاستدلال Inference، الشرح Explanation، تنظيم الذات Self – Regulation.

كما نجد في اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (عجوة والبنا، ٢٠٠٠) المهارات التالية:

التحليل Analysis، التقويم Evaluation، الاستنتاج Inference، الاستدلال الاستنتاجي Deductive Reasoning، الاستدلال الاستقرائي Inductive Reasoning.

أما بول وإلدر (Paul, and Elder,2008) فقد ذكرا أن عناصر التفكير المنطقي ثمانية هي:

الغرض Purpose، السؤال موضوع البحث Question at issue، الافتراضات Assumptions، العواقب والمترتبات Implications and consequences، المعلومات Information، المفاهيم Concepts، التفسير والاستنباط Interpretation and Inference، وجهة النظر Point of view.

كما يشير (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧، ٧٨) إلى أن هناك الكثير من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، ومن أشهرها تصنيف واطسن وجليسر (Watson & Glaser) الذي يشتمل على:

التعرف على الافتراضات Recognition of assumption، التفسير Interpretation، الاستنباط Inference، الاستنتاج Deductions، تقويم الحجج Evaluation of arguments.

ويتفق (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥)، وجادزلا وآخرون (Gadzella et al, 2005) مع ما ذكره العتوم وآخرون بأن اختبار واطسن وجليسر من أكثر اختبارات التفكير الناقد شيوعاً.

مما سبق نلاحظ أن مهارات التفكير الناقد تشمل العديد من المهارات التي تقوم على تفكيك الموضوع المراد دراسته وتحليله إلى أجزاء أصغر بغرض التفسير أو الاستدلال أو الاستنتاج أو الاستنباط أو التعرف على الافتراضات والوصول إلى مستوى من التقويم قادر على دراسة وجهات النظر والحجج المختلفة لاتخاذ الرأي أو القرار المناسب.

**أساليب تعليم التفكير**

يكاد يتفق جميع التربويين على أهمية تدريب الطلاب على مهارات التفكير، ولكن قد يختلفون في الأسلوب الأفضل لتدريب الطلاب على تلك المهارات. يشير سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998)، وأي تشو ونج وبورش (Ai – Choo Ong and Borich, 2006)، و(زيتون، ٢٠٠٣) إلى ثلاثة أساليب لتعليم التفكير هي:

١ – تعليم التفكير بشكل مستقل. Teaching of thinking .

٢ – تعليم التفكير ضمنياً أثناء تدريس المواد الدراسية Teaching for thinking

٣ – تعليم التفكير من خلال الدمج. Infusion

**الأسلوب الأول:**

تعليم التفكير بشكل مستقل عن المواد الدراسية، ويعتبر إدوارد دي بونو Edward De Bono من أبرز من اهتم بتعليم التفكير بشكل مباشر. كما يعتبر برنامج الكورت الذي وضعه دي بونو من البرامج الواسعة الانتشار، وقد يرجع ذلك إلى سهولة تطبيقه. ترجم برنامج الكورت بالإضافة إلى كتب دي بونو التي تجاوزت الستين كتاباً إلى العديد من اللغات حول العالم. ولقد أثبتت كثير من الدراسات نجاح هذا الأسلوب في تنمية التفكير مثل دراسة (شبيب، ٢٠٠١)، ودراسة (النجار، ١٩٩٤)، ودراسة (Melchior et al.1988).

**الأسلوب الثاني:**

تضمين المعلم لمهارات التفكير دون أن يوضحها صراحة للطلاب. فالمعلم يصيغ الأسئلة من مستويات عليا، ويصمم الأنشطة التي تشجع الطلاب وتدربهم على مهارات التفكير أثناء تدريس المحتوى. ولقد أشارت دراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨) إلى أن كلاً من الأسلوب الثاني والثالث أدى إلى نمو التفكير الناقد مقارنة بالطريقة التقليدية، ولم يكن هناك أفضلية لأي من الأسلوبين.

**الأسلوب الثالث:**

أسلوب الدمج، يعتبر روبرت سوارتز Robert Swartz من أشهر من نادى بتدريس مهارات التفكير من خلال الدمج مع المحتوى الدراسي. يذكر سوارتز في (Costa, 2001) أنه بدأ استخدام كلمة الدمج Infusing منذ عام ١٩٨٧ لوصف الطريقة التي كان المعلمون يدمجون تدريس مهارات التفكير مع تدريس المحتوى الدراسي. ومازالت طريقة دمج عدد كبير من مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي منتشرة على نطاق واسع في داخل أمريكا وخارجها وكانت النتيجة أكثر من رائعة. يبين (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) أنه في هذه الطريقة «يتم الدمج ما بين التدريس الواضح لعمليات مهارات التفكير من جهة، ومحتوى الدرس من جهة أخرى باستخدام طرق تعزز تفكير الطلاب وفهمهم للمحتوى». ويشير فاشيون (Facione,1990) إلى أنه في نهاية عقد الثمانينات كانت حركة دمج مهارات التفكير الناقد في المحتوى في التعليم العام قد حصلت على النجاح والدعم الكبير. يوضح (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ١٧) أهمية دمج مهارات التفكير مع المحتوى الدراسي بقولهما «لقد أنتجت حركة مهارات التفكير في الثمانينات برامج متخصصة لتحسين نوعية التفكير عند الطلاب، وركزت على طرق التدريس لتعزيز هذا التفكير». يؤكد اي تشو ونج، وبورش (Ai – Choo Ong and Borich, 2006,259) أنه بالاعتماد على التغذية الراجعة من المعلمين والطلاب، فإن طريقة الدمج أسلوب فعال لتعزيز التعلم النشط، والتفكير بمهارة (Skillful thinking)، كما

كانت مشاركة وانتباه الطلاب واضحة في هذه الطريقة، كما أن اكتساب المفاهيم كان أعمق وذا معنى من خلال المنظمات البيانية والإجابة على أسئلة المناقشة. وأشار الطلاب إلى أن استخدام المنظمات ساعدهم على جعل عملية التفكير أكثر سهولة وعلى فهم المحتوى بشكل أفضل.

ولقد أشارت دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل في مادة العلوم لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في دروس العلوم. كما توصلت دراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨) إلى أن التطور في التفكير الناقد الكلي كان لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال الدمج في دروس العلوم. أما دراسة (عبدالرءوف، ٢٠٠٩) فقد أشارت إلى فعالية أسلوب دمج مهارات التفكير في المحتوى مقارنة بتعلم تلك المهارات منفصلة عن المحتوى في مجال التفكير الناقد. كذلك بينت دراسة (قطيط، ٢٠٠٧) تفوق المجموعة التجريبية التي درست من خلال دمج مهارات التفكير في محتوى مادة الفيزياء في اختبار اكتساب المفاهيم.

**المبادئ التي اعتمدت عليها إستراتيجية الدمج:**

يوضح (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥) أن إستراتيجية الدمج اعتمدت على ثلاثة مبادئ أساسية هي:

١ – يكون تأثير تدريس التفكير على الطلاب أفضل عندما يتم تدريس التفكير بشكل واضح.

٢ – يصبح الطلاب قادرين على التوصل إلى طريقة أفضل في التفكير عندما يتم التدريس في جو من إعمال العقل.

٣ – يزداد تفكير الطلاب بالمادة الدراسية عندما يتم الدمج بين تعليم المحتوى وتعليم التفكير.

**كيفية تدريس مهارات التفكير الناقد من خلال الدمج**

يشير (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) إلى التنوع في طرق التدريس في دروس الدمج وذلك لعدة أسباب «لتدريس مهارات وعمليات التفكير، ولتعزيز التفكير بشكل تعاوني، ولحث الطلاب على تعلم المحتوى بتأن، ولتعزيز عادات التأني في التفكير». ويعتمد اختيار طرق التدريس بحسب المحتوى العلمي للدرس، والمستوى المعرفي للطلاب، ويساعد اختيار الطريقة المناسبة من استجابة الطلاب لمهارات التفكير التي تقدم في هذه الدروس، كما يعزز من فهمهم العميق للمحتوى. ويوضح (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥) أهمية شمول إستراتيجية التدريس على أنشطة تنوع ما بين تأمل الفرد ونقاش المجموعات الصغيرة، والنقاش ضمن طلاب الصف بأكمله في تنمية مهارات التفكير، بالإضافة إلى تعلم المحتوى، كما تشجع استراتيجيات التفكير التعاوني، التي تبين للطلاب أن تبادل الأفكار مع زملائهم يعزز من تفكير الطالب نفسه.

يذكر سوارتز في (Costa, 2001) أن الذي أسعده أكثر في طريقة الدمج، ليس عمل المتخصصين بالمناهج لوصفهم كيفية تدريس مهارات التفكير، وإنما عمل المعلمين المبدعين الذين أعادوا تصميم طريقة تدريسهم داخل الصف لإدخال مفهوم الدمج. من جانب آخر يركز سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998) على أهمية خرائط التفكير «المنظمات البيانية» وأنها العنصر الأساسي في دروس الدمج، وأن هذه الخرائط مستمدة من استيعاب الطلاب، وبالتالي تقدم تنبيهاً صورياً لخطوات التفكير وتجعل التفكير أكثر مهارة. كما يؤكد سوارتز في أبحاثه (Swartz and Fischer) في (Costa, 2001)، وفي كتبه، وفي الدورة التي قدمها في الرياض عن دمج مهارات التفكير بالمنهج المدرسي (٩ – ١١ مارس ٢٠١٠) على مصطلح التفكير بمهارة (Skillful thinking). ويوضح سوارتز أن الهدف من تقديم التعليمات (في المنظمات البيانية) للطلاب مساعدتهم على القيام بتحليل وتقييم القضايا الموجودة في المحتوى بمهارة عالية وبالتالي تطوير العادات العقلية، لتصبح ذهنية متفتحة (Ai – Choo Ong and Borich, 2006). كما يبين بول وآخرون (Paul et al, 1995) أن دور المعلم هو توفير البيئة الملتزمة بالتفكير الناقد في داخل الصف والمدرسة، بحيث يجعل من المدرسة مجتمعاً نقدياً مصغراً تتوفر فيه معايير التفكير الناقد كالتفتح الذهني، والصدق، والعقلانية، وتقييم الذات.

## مشكلة البحث

اتضحت الحاجة للبحث من خلال النقاط التالية:

١ – أثناء التربية الميدانية لسنوات عديدة في مدارس مختلفة في كافة مراحل التعليم العام، لاحظت الباحثة تركيز المعلمات على إلقاء الحقائق والمعلومات وإهمال تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطالبة وخصوصاً مهارات التفكير الناقد. حيث أشار (المحيسن، ١٩٩٩) إلى واقع تعليم العلوم في مدارسنا من أنه يركز على التلقين والحفظ وإهمال التفكير. كذلك دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩) أشارت إلى جهل معلمي العلوم في القصيم بمهارات التفكير الناقد وأساليب تنميتها لدى المتعلم.

٢ – يأتي هذا البحث استجابة للاتجاهات العالمية والعربية التي تنادي بضرورة الاهتمام بتدريس التفكير وتنميته، منها تقرير دلفي Delphi Report «بأنه في الثمانينات من القرن الماضي أصبح هناك اتفاق كبير بين التربويين بأن قلب التعليم هو في عمليات التقصي، والتعلم، والتفكير (Facione, 1990). كذلك توصيات المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم في البلاد العربية (اللجنة الوطنية، ٢٠٠٨)، والعديد من الدراسات منها، (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧)، و(اليماني، ٢٠٠٥)، و(أبا الخيل، ٢٠٠٤)، (De Bono, 1992)، و(البكر، ٢٠٠٧)، و(جروان، ١٩٩٩)، التي أكدت على ضرورة تنمية مهارات التفكير في مختلف

المراحل في التعليم العام.

٣ – التوصيات في بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (الراجح، ٢٠٠٢) التي أوصت بعقد دورات تدريبية للمختصين بتصميم المناهج للتعرف على أساليب تنمية التفكير الناقد وكيفية تقويمها. كما أوصت دراسة (المشيقح، ٢٠٠٦، ١١١) بضرورة «الاهتمام بتدريب الطالبات على مهارات التفكير الناقد وكيفية استخدامها في تعلم العلوم». وأوصت دراسة (الشرقي، ٢٠٠٥) بتدريب المعلمين على ممارسة التفكير الناقد داخل الصف لتحقيق هذا النوع من التفكير لدى المتعلمين. كذلك توصية (رضوان، ٢٠٠٠، ٢٨) «بإعادة صياغة المناهج في كافة التخصصات في مراحل التعليم العام بحيث تتضمن تعليم مهارات التفكير». كما أوصت دراسة (بهجات، ٢٠٠٥) بإعادة النظر في محتوى منهج العلوم الذي يدرس بمراحل التعليم العام بحيث ينمي مكونات التفكير الناقد لدى التلاميذ.

٤ – تركيز الاهتمام في أغلب الدراسات العربية على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية وما فوقها، على الرغم من أهمية تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة وأهمية هذه المرحلة العمرية. فمتوسط عمر طالبات المرحلة المتوسطة يبدأ بعمر ١٣ سنة وهو بداية مرحلة المراهقة التي يصفها (عقل، ١٩٩٧، ٣١٩) بأنها «مرحلة البحث عن الذات، مرحلة اتخاذ القرارات، قرار الاختيار التربوي والمهني، قرار اختيار الشريك، اختيار القيم والاتجاهات، اختيار الأصدقاء، اختيار أسلوب التعامل مع مطالب الحياة». كل هذا يتطلب وبشدة تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة لمساعدتهن على النمو الجسمي، والنفسي والعقلي المتزن.

## أسئلة البحث

تهتم الدراسة الحالية ببحث أثر دمج بعض مهارات التفكير الناقد في وحدة «الحياة والبيئة» على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الأول متوسط، وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

١ – ما أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل لدى طالبات الأول متوسط؟

٢ – ما أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الأول متوسط؟

٣ – هل هناك ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي؟

## فروض البحث

١ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل.

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة في اختبار التفكير الناقد.

٣ – لا يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي.

## أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى ما يلي:

١ – قد يساهم في بيان أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل.

٢ – قد يساهم في التأكيد على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد.

٣ – يمكن أن يساعد على التأكيد على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في بقية المواد الدراسية.

٤ – يمكن أن يستفيد المعلمون والباحثون من دليل المعلم القائم على الدمج، ومن أدوات الدراسة.

## حدود البحث

اقتصرت الدراسة على عدد من الحدود هي:

١ – تم تطبيق البحث على أربعة فصول أولى متوسط. تم تدريس فصلين كمجموعة ضابطة وكان عدد الطالبات في كل فصل خمسا وعشرين طالبة، كما تم تدريس فصلين مجموعة تجريبية وكان عدد الطالبات في كل فصل خمسا وعشرين طالبة.

٢ – تم تطبيق البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٠/١٤٣١هـ.

٣ – اقتصرت أدوات البحث على اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة، واختبار لقياس بعض مهارات التفكير الناقد، وكلاهما من إعداد الباحثة.

## مصطلحات البحث

**التفكير الناقد Critical Thinking**

يبين بول وإلدر (Paul and Elder, 2006, 453) أن التفكير الناقد «عملية عقلية تتضمن القيام بالعمليات العقلية التالية بمهارة ونشاط مثل الاستيعاب، التصنيف، التحليل، أو تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظة، التجارب، التأمل، التعليل، الاتصالات كمرشد للاعتقادات والسلوك». كما تشير (العاني، ٢٠٠٦، ١٣) إلى أنه «مفهوم مركب له ارتباطات بعدد غير محدود من السلوكيات في عدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلة والتعلم ونظرية المعرفة». ويعرفه (زيتون، ٢٠٠٣، ٤٥) بأنه «عملية تفكيرية مركبة عقلانية أو منطقية يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقيق والتقصي وجمع وإقامة الأدلة والشواهد بموضوعية وتجرد عن مدى صحتها ومن ثم إصدار حكم بقبولها من عدمه اعتماداً على معايير أو قيم معينة». ويحدد إجرائياً في هذا البحث بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الناقد.

**التحصيل Achievement**

يعرفه (اللقاني والجمل، ١٩٩٦، ٤٧) بأنه «مدى استيعاب الطلاب لما فعلوا من خبرات معينة من خلال مقررات دراسية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات التحصيلية المعدة لهذا الغرض». ويعرف التحصيل إجرائياً في هذا البحث بأنه الدرجة التي ستحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذا البحث.

**طريقة الدمج Infusing Method**

يوضح سوارتز أن المعلم في هذه الطريقة «يمزج الدمج ما بين التدريس الواضح لعمليات مهارات التفكير من جهة، ومحتوى الدرس من جهة أخرى باستخدام طرق تعزز تفكير الطلاب وفهمهم للمحتوى» (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧).

وفي هذه الدراسة تم تدريب الطالبات على المهارات العقلية التالية: المقارنة، السبب والنتيجة، تحديد علاقة الجزء بالكل، الاستنتاج، اتخاذ القرار، من خلال العديد من التدريبات والأنشطة التي تقدم في بداية وأثناء تدريس المحتوى العلمي لوحدة «الحياة والبيئة».

## إجراءات البحث

**منهج البحث**

استخدم البحث المنهج شبه التجريبي Quasi Experimental Design، وهو الذي يتم استخدامه «حينما يستعصي على الباحث تطبيق المنهج التجريبي بمعناه الكامل فإنه يحاول فرض قدر من التحكم على العوامل الدخيلة التي لها بعض الآثار المحتملة في السلوك موضوع الاهتمام» (أبو حطب وصادق، ١٩٩١، ٩٦). وأخذ البحث الحالي بالتصميم التجريبي نظام المجموعتين التجريبية، والضابطة ذات القياس القبلي والبعدي.

**مجتمع البحث**

تمثل مجتمع البحث جميع طالبات الصف الأول متوسط بالمدرسة الرابعة والثلاثين.

**عينة البحث**

تمثل عينة البحث طالبات أربع فصول أولى متوسط في المدرسة الرابعة والثلاثين، في حي النسيم في مدينة الرياض. تم اختيار فصلين بشكل عشوائي للمجموعة الضابطة، وكذلك تم اختيار فصلين بشكل عشوائي للمجموعة التجريبية من ثمانية فصول في المدرسة، وكان كل فصل من هذه الفصول الأربعة يتم تدريسه على حدة.

**أدوات الدراسة**

١ – اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة من إعداد الباحثة.

٢ – اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحثة.

**إعداد أدوات الدراسة**

**١ – الاختبار التحصيلي**: تم إعداد الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

أ – الهدف من الاختبار: قياس تحصيل طالبات أولى متوسط في المحتوى العلمي لوحدة «الحياة والبيئة». وتم صياغة مفردات الاختبار في صورة أسئلة موضوعية، وأسئلة مقالية قصيرة. وكان عدد مفردات الاختبار مائة مفردة عليها مائة درجة.

ب – صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدق الاختبار ومدى مناسبته لعينة البحث، ولقد استفادت الباحثة من آراء المحكمين في تعديل صياغة بعض الأسئلة. بعد ذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من تسعة أسئلة تقيس مستويات التذكر، والفهم، والتحليل، والتقويم، من تصنيف بلوم، ولم يكن هناك أسئلة من مستوى التركيب لأنه يقيس الإبداع وهذا خارج أهداف البحث.

كانت نسبة أسئلة التذكر والفهم ١٥، ٥٧٪ كما كانت نسبة أسئلة التحليل والتقويم ٨٥، ٤٢٪، ولقد حرصت الباحثة على وضع أسئلة من مستوى التحليل والتقويم، لأنها تعتبر من المهارات الفرعية للتفكير الناقد الذي تهدف الدراسة إلى تنميته لدى الطالبة.

ويوضح الجدول رقم (١) مواصفات اختبار التحصيل:

**الجدول رقم (١). جدول مواصفات لاختبار التحصيل**

| مستوى القياس | أرقام الأسئلة | العدد الكلي |
|---|---|---|
| التذكر | ١ – ٨ | ٢ |
| الفهم | ٢ – ٣ – ٧ – ٩أ – ٩ب – ٩ج | ٦ |
| التحليل | ٥أ – ٦ – ٩د | ٣ |
| التقويم | ٤ – ٥ب – ٩هـ | ٣ |

ج – تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة على أسئلة الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية حيث تم تطبيق الاختبار على عينة من ٣٥ طالبة أولى متوسط غير عينة البحث، ولقد وجد أن الزمن اللازم للإجابة على الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

د – معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٥) مما يدل على درجة ثبات عالية للاختبار.

**٢ – اختبار التفكير الناقد:** تم الاطلاع على العديد من الاختبارات التي تقيس مهارات التفكير الناقد مثل:

١ – اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، تعريب وإعداد عجوة والبنا، ٢٠٠٠.

٢ – اختبار التفكير الناقد (واطسن – جليسر)، إعداد جابر وهندام، ١٩٩٥.

٣ – اختبار التفكير الناقد، إعداد الشرقي، ٢٠٠٥.

٤ – اختبار التفكير الناقد، إعداد المشيقح، ٢٠٠٦.

بعد ذلك قامت الباحثة بالخطوات التالية لإعداد الاختبار:

١ – الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى نجاح دمج مهارات التفكير الناقد مع دروس العلوم في استيعاب الطالبة لهذه المهارات وتطبيقها في حياتها اليومية.

وقد روعي عند وضعه أن يكون اختباراً للتفكير الناقد عموماً وغير مرتبط بالمحتوى العلمي لمقرر العلوم، وذلك لسببين: الأول معرفة مدى تطبيق الطالبة لمهارات التفكير الناقد في مواقف حياتية وبعيدة عن محتوى العلوم، لأن البحث يهدف إلى تدريب الطالبة على مهارات التفكير الناقد، كهدف من أهداف التربية اليوم. أما السبب الثاني فهو أن اختبار التفكير الناقد بشكل عام يجعل إمكانية الاستفادة منه بصورة أكبر من قبل الباحثين. كما روعي أن يكون الاختبار عبارة عن مواقف من واقع الطالبة وملامسة لخبراتها اليومية، وأن تكون العبارات بأسلوب بسيط وواضح، حتى لا تكون اللغة هنا عائقاً لفهم الطالبة للمهارة المطلوبة.

٢ – أبعاد الاختبار: أعدت الباحثة الاختبار بما يتناسب مع النمو اللغوي والعقلي لطالبات أولى متوسط، وتم بناء الاختبار على غرار اختبار واطسن وجلسر حيث إنه «الاختبار الأكثر استخداماً عالمياً» كما ذكره (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧)، (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥)، وجادزلا وآخرون (Gadzella et al, 2005).

يشمل الاختبار الاختبارات الفرعية التالية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧):

أ- معرفة الافتراضات: هي القدرة على تحديد درجة الصدق في معلومات محددة أو عدم صدقها.

ب- التفسير: هو القدرة على تحديد ما إذا كانت النتائج المبنية على معلومات معينة مقبولة أو غير مقبولة.

ج- تقويم الحجج: هو القدرة على تحديد الحجج القوية والحجج الضعيفة، ومن ثم إصدار الحكم بقبول الفكرة أو رفضها.

د- الاستنباط: هو القدرة على تحديد النتائج المترتبة أو غير المترتبة على معلومات معطاة.

هـ- الاستنتاج: هو القدرة على تحديد مدى صحة نتيجة أو خطئها في ضوء المعلومات المعطاة.

تكون الاختبار في صورته الأولية من (١٠٠) فقرة، تقيس أبعاد الاختبار الفرعية، وفي بداية كل اختبار فرعي تعليمات ومثال يوضح طريقة الحل. كما أنه تم رصد درجة واحدة لكل إجابة صحيحة لكل فقرة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٣ – صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وتنمية التفكير وعلم النفس لتقديم ملاحظاتهم على الاختبار من حيث:

- مدى ملاءمة الاختبار لطالبات أولى متوسط.

- دقة ووضوح التعليمات لكل فرع من الاختبار.
- مدى مناسبة الفقرات في كل اختبار فرعي للمهارة العقلية التي تقيسها.

ولقد استفادت الباحثة من الملاحظات القيمة التي أشار إليها المحكمون في إجراء التعديلات المتفق عليها، وأصبح الاختبار في صورته النهائية.

**التجربة الاستطلاعية للاختبار**

تم تطبيق الاختبار على عينة من ٣٠ طالبة أولى متوسط غير عينة البحث، ثم أعيد تطبيق الاختبار بعد مرور أسبوعين على نفس العينة السابقة وذلك لحساب التالي:

**١ – ثبات الاختبار:**

تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠,٩٠) مما يدل على درجة ثبات عالية للاختبار.

**٢ – مقروئية الاختبار:**

تمت مناقشة الطالبات في التعليمات الموجودة في بداية ورقة الاختبار للتأكد من وضوحها. كان هناك بعض الاستفسارات من الطالبات في البداية لعدم تعودهن على هذا النوع من الاختبارات، وبعد الإجابة على تساؤلاتهن، تم تكملة الاختبار بشكل طبيعي.

**التطبيق القبلي لأدوات الدراسة**

تم تطبيق أدوات الدراسة قبلياً على كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي (١٤٣٠ / ١٤٣١) بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة، كما هو موضح في الجدولين (٢) و (٣):

**الجدول رقم (٢). الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية ونتائج اختبار «ت» في اختبار التحصيل القبلي**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٥٠ | ٢٤,٦٨ | ٨,٤٤٧٧ | ١,٣٣٥ | ٠,١٨٥ | غير دال |
| التجريبية | ٥٠ | ٢٢,٢٠ | ١٠,٠٥٢٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ت = ١,٨٥) غير دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل.

**الجدول رقم (٣). الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية ونتائج اختبار «ت» في اختبار التفكير الناقد القبلي**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٥٠ | ٥٤,٦٦ | ١٢,٠٨٠٧ | ١,٢٨٥ | ٠,٢٠٢ | غير دال |
| التجريبية | ٥٠ | ٥٧,٧٢ | ١١,٧٣١٧ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت = ١,٢٨٥) غير دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير الناقد.

**إجراءات تطبيق الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بالخطوات التالية :

١– تم اختيار وحدة «الحياة والبيئة» للصف الأول متوسط، الفصل الدراسي الثاني، وذلك لأنه بعد تحليل وحدات الكتاب اتضح أن هذه الوحدة تعتبر أكثرها مناسبة ؛ وذلك لأن المفاهيم العلمية التي تحويها الوحدة تتطلب مهارات عديدة مثل التحليل وإبداء الرأي وغير ذلك من مهارات التفكير الناقد. من هذه المفاهيم في الوحدة المختارة مثلاً المصادر الطبيعية المتجددة وغير المتجددة، العوامل الحيوية واللاحيوية في النظام البيئي، التلوث، إعادة الاستخدام، تدوير النفايات، الترشيد، وغير ذلك من المفاهيم والقضايا البيئية الهامة التي تستدعي استخدام مهارت التفكير الناقد أثناء مناقشتها.

٢ – بعد ذلك تم تحليل المحتوى العلمي للوحدة المختارة لتحديد المفاهيم العلمية فيها وفي ضوء ذلك تم تحديد مهارات التفكير الناقد المناسبة لكل موضوع، ثم توزيع الخطة الزمنية الكافية لتطبيق الدراسة.

٣ – أعد دليل المعلمة باستخدام الدمج حسب إستراتيجية سوارتز :

تسير خطوات التدريس في إستراتيجية الدمج حسب المراحل التالية :

أ – تحديد أهداف المحتوى العلمي، بالإضافة إلى أهداف مهارة التفكير لكل درس.

ب – تحديد أساليب التدريس المستخدمة لتحقيق كل من مهارة التفكير والمحتوى العلمي.

ج – اختيار مقدمة مناسبة للمحتوى ولمهارة التفكير بحيث تكون مرتبطة بخبرات الطالبة السابقة حول المحتوى، مع تقديم تعريف لمهارة التفكير مع نشاط يوضح خطوات استخدام المهارة.

د – التفكير النشط : تقدم العديد من الأنشطة الفردية والجماعية المختلفة مثل، التعلم التعاوني، توجيه أسئلة مفتوحة، القراءة الموجهة، النقاشات الجماعية، النشاط العملي، مع التأكيد على استخدام المنظمات البيانية في أكثر من نشاط لمزيد من التدريب على المهارة. ويعتمد اختيار طرق التدريس على المحتوى العلمي للدرس، والمستوى المعرفي للطلاب، ويشير (سوارتز وباركس، ٢٠٠٥، ٥٥٧) إلى أن طرق التدريس قد تتضمن «القراءة الموجهة، طرح أسئلة عالية المستوى، حث الكتابة بغرض التأمل، استخدام المنظمات البيانية التي يولدها الطلاب، التقصي العلمي، ويعزز اختيار هذه الطرق واستخدامها بطرق متأنية من استجابة الطلاب إلى تدريس التفكير الواضح الذي يحدث في هذه الدروس، كما يعزز من فهمهم العميق للمحتوى».

هـ – التفكير في التفكير: في نهاية الدرس يطرح على الطالبات أسئلة مباشرة عن مسمى المهارة، وخطوات القيام بها، أي الخطة التي قامت بها الطالبة أثناء التدرب على المهارة، بعد ذلك تسأل الطالبة عن أهمية معرفة هذه المهارة والتدرب عليها، وكيف ستستفيد منها في المرات القادمة. والخطوة الأخيرة مهمة لأنها شكل من أشكال التفكير الناقد وهو تحليل وتقييم المهارة.

و – تطبيق التفكير: يشير سوارتز (Swartz et al. 1998) في كتابه إلى قسمين من التطبيقات هما: القسم الأول: الانتقال المباشر لأثر التدريب للتأكد من اكتساب الطالبة للمهارة، وهو نوعان: الانتقال القريب لأثر التدريب في أثناء الحصة على محتوى مشابه للدرس، والنوع الثاني: الانتقال البعيد لأثر التدريب على محتوى مختلف للدرس. القسم الثاني لمرحلة تطبيق التفكير هو التعزيز لاحقاً للمهارة العقلية من خلال محتوى علمي آخر أثناء السنة الدراسية.

٤ – قامت الباحثة باختيار مهارات التفكير الناقد المناسبة للمحتوى العلمي، كما قامت بتصميم أنشطة للتدرب على هذه المهارات، وأنشطة لتعلم المفاهيم العلمية المتضمنة في الوحدة المختارة بحيث تتناسب مع عينة البحث. وتم تضمين الدرس لعدد من الأنشطة، وعلى تكرار المهارة في درس آخر لمزيد من التدرب على المهارة ومن ثم استخدامها في مجالات أخرى. ويوضح (شوارتز وبيركنز، ٢٠٠٣، ١٦٦) «أن الحافز الأساسي لطرح المزيد من الممارسة على نفس المهارة هو مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر اعتياداً على استخدام مهارة التفكير النوعية في سياقات مختلفة عن تلك التي تم فيها تعليم المهارة». ولقد رجعت الباحثة إلى عدد من المراجع التي ساعدت في تصميم وإعداد الأنشطة المختلفة لتدريس المحتوى ومهارات التفكير الناقد. ومن أهم هذه المراجع ما يلي:

(قاضي، ٢٠٠٨)، (عربيات ومزاهرة، ٢٠٠٩)، منشورات من الإدارة العامة للنظافة في مدينة الرياض، (Friedman, 2008)، (National Wildlife Federation, 1998)، بالإضافة إلى بعض المعلومات والصور من المواقع الرسمية لحماية الحياة الفطرية والمحافظة على البيئة على شبكة الانترنت. كما قامت الباحثة بتوفير المواد والعينات، وإعداد العروض التقديمية.

٥ – واجهت الباحثة بعض الصعوبات في حين قيامها بتطبيق البحث بنفسها، وذلك لأن كتاب العلوم للصف الأول متوسط يدرس هذا العام للمرة الأولى مما يجعل من الصعب الحصول على تحضيرات سابقة للوحدة المختارة من المعلمات في الميدان لتنفيذها على المجموعة الضابطة، لذلك تم التنسيق مع مكتب التوجيه الإشرافي لاختيار معلمة لديها القبول والحماس للتدريب وتطبيق برنامج دمج مهارات التفكير في دروس العلوم.

٦ – تم اختيار المدرسة الرابعة والثلاثين في حي

النسيم بالرياض، وذلك لأن شريحة الطالبات تمثل نسبة غالبة في المجتمع من حيث المستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي.

٧ – تم الاستعانة بمعلمة العلوم في المدرسة، وتمت خطوات التطبيق على النحو التالي:

أ – قامت الباحثة بالتنسيق مع المعلمة على تقديم تدريس الوحدة المختارة في بداية الفصل الثاني لكل من فصلي المجموعة الضابطة وذلك لضمان عدم انتقال أنشطة مهارات التفكير الناقد في طريقة الدمج إلى المجموعة الضابطة مما قد يؤثر على نتائج البحث. قامت المعلمة بالتدريس لمدة أربعة أسابيع، وبحضور الباحثة أحيانا، مع تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على الطالبات.

ب – حضرت الباحثة والمعلمة بعد الانتهاء من المجموعة الضابطة «دورة دمج مهارات التفكير الإبداعي والناقد بالمنهج المدرسي» مع د. روبرت سوارتز التي قدمها في الرياض (٩ – ١١ مارس ٢٠١٠). ولقد استفسرت الباحثة عن «الانتقال المباشر لأثر التدريب» وهل يمكن أن يكون واجباً يعطى للطالبة، وكانت إجابة د. سوارتز بأن الانتقال المباشر لأثر التدريب يكون بعد أسبوع من التدريب على المهارة. أما «التعزيز اللاحق» فيقدم بعد ستة أشهر من التدرب على المهارة. كما لاحظت الباحثة في أوراق العمل المقدمة في دورة «دمج مهارات التفكير» مع د. سوارتز عدم الإشارة إلى مرحلة «تطبيق التفكير»، ولكن الباحثة طبقتها في بعض الدروس كواجب منزلي كمزيد من التدريب على المهارة العقلية لكل طالبة بشكل فردي للتأكد من استيعاب خطوات تطبيق المهارة بشكل صحيح وذلك من خلال استخدام الطالبة المنظم البياني المصاحب للمهارة.

ج – بعد الانتهاء من المجموعة الضابطة، قامت الباحثة مع معلمة الفصل بتدريس فصلي المجموعة التجريبية لمدة أربعة أسابيع، مع تطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على الطالبات.

٨ – قامت الباحثة بتصحيح إجابات الطالبات في الاختبارين ورصد النتائج، وتحليلها إحصائياً باستخدام برنامج SPSS.

### نتائج الدراسة: تحليلها ومناقشتها

فيما يلي التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة:

ينص الفرض الإحصائي الأول على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي».

**الجدول رقم (٤). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في اختبار التحصيل البعدي**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٥٠ | ٥٦,١٦ | ١٦,٠٤ | ٠,٩٧٧ | ٠,٣٣١ | غير دال |
| التجريبية | ٥٠ | ٦٠,٠٠ | ٢٢,٦٨ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ت = ٠,٩٧٧) غير دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) مما يدل على صحة الفرض الأول. ويمكن تفسير ذلك في ما يلي :

في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة ، كان دور الطالبة نشطا في عملية التعلم ، وكانت أسئلة المناقشة من مستويات عليا ، بالإضافة إلى أوراق العمل والأنشطة الفردية والجماعية ، كذلك استخدام مختلف المعينات السمعية والبصرية. في المجموعة الضابطة كانت المعلمة توفر كثيراً من أنشطة التعليم والتعلم أثناء تدريس المحتوى العلمي. وفي المجموعة التجريبية كانت طريقة الدمج تركز على استخدام الطالبة للمنظمات البيانية التي تساعدها على استيعاب المفاهيم العلمية وتحليل القضايا الموجودة في المحتوى العلمي بشكل أفضل. كل ذلك كان له دور في عدم وجود فرق إحصائي بين المجموعتين في اختبار التحصيل البعدي.

ولكن عند عمل مقارنة في الفرق بين درجات الطالبات في اختبار التحصيل القبلي والبعدي ، في المجموعتين التجريبية مع الضابطة كانت النتيجة كالتالي :

**الجدول رقم (٥). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في الفرق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي.**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٥٠ | ٣١,٤٨ | ١٣,٨٤ | ٢,٠٨٤ | ٠,٠٤ | دال |
| التجريبية | ٥٠ | ٣٧,٨٠ | ١٦,٣٧ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت = ٢,٠٨٤) دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي ، وهذا يدل على أن دمج مهارات التفكير الناقد أثناء تدريس المحتوى العلمي ساعد الطالبة على رفع مستواها في اختبار التحصيل. ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة التي تقدم في أثناء الدرس للتدرب على مهارة التفكير الناقد ساعدت الطالبة على استيعاب المفاهيم بشكل أفضل ، كما كان لها أثر في تنمية مهارات التفكير عند الطالبة وخصوصاً أن بعض أسئلة اختبار التحصيل كانت في مستوى التحليل والتقييم مما جعل الفرق بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي في المجموعة التجريبية يكون أكبر من الفرق في المجموعة الضابطة.

كما ينص الفرض الإحصائي الثاني على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين والضابطة في اختبار التفكير الناقد البعدي».

**الجدول رقم (٦). الفرق بين درجات متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام اختبار «ت» في اختبار التفكير الناقد البعدي**

| المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الضابطة | ٥٠ | ٥٧,١٦ | ١٠,٩٨ | ٢,٦٠٧ | ٠,٠١١ | دال |
| التجريبية | ٥٠ | ٦٢,٨٤ | ١٠,٧٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة (ت = ٢,٦٠٧) وهي دالة إحصائياً (عند مستوى < ٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية مما يعني رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار التفكير النقدي البعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن تدريب الطالبة في المجموعة التجريبية على عدد من مهارات التفكير الناقد المدمجة مع دروس العلوم، مثل مهارة المقارنة، السبب والنتيجة، الاستنتاج، وتحديد علاقة الجزء بالكل، واتخاذ القرار، قد ساعد على تحسن مهارات التفكير الناقد لدى الطالبة في المجموعة التجريبية.

كما ينص الفرض الإحصائي الثالث على أنه «لا يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي».

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمعرفة قيمة الارتباط بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد البعدي، وجد أن العلاقة بين الاختبار التحصيلي مع اختبار التفكير الناقد البعدي في المجموعة التجريبية كانت ٠,٦٩٣ وفي المجموعة الضابطة ٠,٥٤٨ وفي كلتا المجموعتين تعتبر العلاقة قوية، ولكن نلاحظ أن قوة العلاقة في المجموعة التجريبية أكبر من الضابطة، وهذا يدل على أن دمج مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس كان له أثر كبير في نمو مهارات التفكير الناقد وكذلك ارتفاع مستوى تحصيل أفراد المجموعة التجريبية وهذا يعني رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل: يوجد ارتباط بين درجة الطالبة في اختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير النقدي البعدي.

**تفسير النتائج ومناقشتها**

أولاً: تفسير النتائج الخاصة بأثر إستراتيجية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التحصيل: نلاحظ أنه لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي ويعود ذلك إلى دور الطالبة النشط في عملية التعلم في المجموعتين. ففي المجموعة الضابطة استخدمت المعلمة العديد من أساليب التدريس مثل التعلم التعاوني، أنشطة جماعية كعمل أبحاث، أنشطة فردية، كذلك الأسئلة كانت من مستويات عليا، بالإضافة إلى استخدام التقنية، والصور والمجسمات أثناء عملية التدريس. كل ما سبق جعل النتيجة متوقعة للباحثة بعد مشاهدتها للمعلمة مع المجموعة الضابطة، وقبل تدريس المجموعة التجريبية، وذلك لتوفر الأسباب السابقة بالإضافة إلى كتاب العلوم الجديد وما يحويه من أنشطة تجعل دور الطالبة إيجابياً في عملية التعلم. وفي المجموعة التجريبية كان التدريس من خلال الدمج يركز على التعلم التعاوني، النقاشات داخل المجموعات، استخدام الأسئلة الموجهة، استخدام

المنظمات البيانية، القراءة الموجهة، تقديم أنشطة لتنمية مهارات التفكير المختلفة، بالإضافة إلى استخدام مختلف الوسائل والعينات والمواد والعروض التقديمية التي تجعل دور الطالبة نشطاً أثناء عملية التعلم.

ولكن الملاحظ أن هناك تحسناً دالاً إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الفرق بين الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي. ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام دمج مهارات التفكير الناقد مثل المقارنة، السبب والنتيجة، والاستنتاج، وتحديد علاقة الجزء بالكل، واتخاذ القرار، مجتمعة بالإضافة لقيام الطالبة بالعديد من أنشطة التعليم، والتعلم أثناء دراسة الوحدة جعل اكتسابها للمحتوى العلمي في المجموعة التجريبية أفضل. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (قطيط، ٢٠٠٨) اللتين توصلتا إلى فاعلية طريقة الدمج في التحصيل واكتساب المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية في كل منها. كما تتفق مع دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٩)، ودراسة (الخالدي، ٢٠٠٦) اللتين توصلتا إلى فاعلية التعلم التعاوني، وإستراتيجية اتخاذ القرار في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية في كل منها، وذلك لأن التعلم التعاوني كان من ضمن أساليب التعلم المستخدمة في طريقة الدمج، وكذلك فإن إستراتيجية اتخاذ القرار هي من ضمن مهارات التفكير الناقد التي تم دمجها أثناء تدريس المحتوى العلمي. وهذا تأكيد على ما أشار إليه سوارتز وآخرون (Swartz et al. 1998, 11) بأنه «كلما تم الدمج بين عمليات التفكير وبين المحتوى العلمي زاد تفكير الطلاب بالمادة المتعلمة».

ثانياً: تفسير النتائج الخاصة بأثر إستراتيجية دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التفكير الناقد. نلاحظ تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد، ويعزى ذلك للأنشطة المختلفة التي تقوم بها الطالبة أثناء التدرب على المهارة، وأساليب التعليم والتعلم التي تنمي مهارات التفكير مثل، أسئلة عالية المستوى، العصف الذهني، التأمل في بعض القضايا وتحليلها، والبحث عن الخيارات العديدة وتقييمها عند اتخاذ القرار. يضاف إلى ذلك فإن توفر مناخ تعليمي مشجع على طرح الأفكار والحقائق ونقدها باستخدام التفكير المنطقي، والمناقشات مع الزميلات أثناء أنشطة التعلم التعاوني، جميعا ساهمت بتفوق المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد. هذه النتائج تتفق مع دراسة (فتح الله، ٢٠٠٩)، ودراسة (عبد الرؤف، ٢٠٠٩)، ودراسة (رواشدة والوقفي، ٢٠٠٨)، ودراسة (إبراهيم، ٢٠٠٩)، ودراسة (الخالدي، ٢٠٠٦).

ثالثا: تفسير نتائج الفرض الثالث الذي يوضح نوع العلاقة الارتباطية بين درجة الطالبة في الاختبار التحصيلي البعدي ودرجة الطالبة في اختبار التفكير الناقد. نجد أنه توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم حيث كانت درجة العلاقة ٠,٦٩٣، وهذا يتفق مع

دراسة (صقر، ٢٠٠٠)، ودراسة (الخالدي، ٢٠٠٦). ويمكن تفسير ذلك بأن استخدام التعلم التعاوني، والمنظمات البيانية، والنقاشات الجانبية، والقراءة الموجهة، وتحديد الأسباب والنتائج، وغيرها من أنشطة التحليل والمقارنة، جميعها ساعدت الطالبة على استيعاب المفاهيم والتحصيل بشكل أفضل. كما أن الأنشطة التي قدمت في أثناء الدرس للتدرب على التفكير الناقد كان لها أثر في تنمية مهارات التفكير الناقد عند الطالبة وخصوصاً أن بعض أسئلة اختبار التحصيل كانت في مستويات التحليل والتقييم.

مما سبق يتضح أنه يمكن تدريب طالبات هذه المرحلة على مهارات التفكير الناقد من خلال استخدام إستراتيجية الدمج مع المحتوى العلمي وذلك بتوفير مناخ تعليمي مشجع ومحفز داخل المدرسة، كذلك تدريب المعلمة على التدريس من خلال طريقة الدمج، مع توفير المواد والأدوات والتقنية اللازمة التي تساعد على القيام بأنشطة التعليم والتعلم.

## التوصيات

١ – تدريب المشرفين التربويين على طريقة دمج مهارات التفكير بمنهج العلوم لكافة المراحل، وكيفية مساعدة المعلمين على استخدام طريقة الدمج في التدريس.

٢ – تهيئة المناخ التعليمي المناسب للحوار والنقاش داخل المدرسة حتى تستطيع طالباتنا في هذه المرحلة العقلية النمو بشكل صحيح.

كما تقترح الباحثة إجراء أبحاث أخرى لمعرفة أثر دمج مهارات التفكير الناقد في دروس العلوم على التلميذات في المرحلة الابتدائية.

## قائمة المراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**أبا الخيل، آمنة عبد العزيز**. *فعالية برنامج المفكر البارع Master Thinker لتعليم التفكير في تنمية سلوك حل المشكلات لدى عينة من طالبات كلية إعداد المعلمات بمحافظة جدة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجدة، الأقسام الأدبية، ٢٠٠٤م.

**إبراهيم، عطيات محمد يسن**. «أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية». *مجلة التربية العلمية*، المجلد (١٢)، العدد (٤)، (٢٠٠٩م)، ص ٤٣ – ٧٧.

**إبراهيم، مجدي عزيز**. *التفكير من منظور تربوي*. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

**أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر**. *تعليم التفكير النظرية والتطبيق*. ط١. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٧م.

**أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال**. *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*. ط١. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩١م.

**البكر، رشيد النوري**. *تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي*. ط٢. الرياض: مكتبة الرشد، ٢٠٠٧م.

**بهجات، رفعت محمود**. *الإثراء والتفكير الناقد، دراسة تجريبية على التلاميذ المتفوقين بالتعليم الابتدائي*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٥م.

**جابر، جابر عبد الحميد وهندام، يحيى حامد**. *اختبار التفكير الناقد (واطسون – جليسر)*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٩٥م.

**جروان، فتحي عبد الرحمن**. *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. ط١. عمان: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩م.

**الخالدي، حمد بن خالد**. «فعالية إستراتيجية اتخاذ القرار في تدريس العلوم على التحصيل والتفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية». *مجلة التربية العلمية*، المجلد (٩)، العدد (٣)، (٢٠٠٦م)، ص ١٠١ – ١٢٠.

**دي بونو، ادوارد**. *تعليم التفكير*. ترجمة: عادل عبدالكريم ياسين وآخرون. ط١. دمشق: دار الرضا للنشر، ٢٠٠١م.

**الراجح، نوال محمد عبد الرحمن**. *فاعلية برنامج مقترح في الحاسب الآلي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني الثانوي*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الرياض للبنات، ٢٠٠٢م.

**رضوان، إيزيس**. «دراسة تجريبية لفعالية برنامج في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية جامعة عين شمس». *دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، العدد (٦٦)، (٢٠٠٠م)، ص ٣ – ٣٤.

**رواشدة، إبراهيم فيصل والوقفي، عمران جمال**. «أثر تدريس العلوم بالدمج والفصل بين كل من المحتوى المعرفي ومهارات التفكير في تطوير التفكير الناقد لطلبة الصف السابع الأساسي». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، المجلد (٩)، العدد (٣)، (٢٠٠٨م)، ص ٣٥ – ٥٧.

**زيتون، حسن حسين**. *تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. ط١. القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٣م.

**السرور، ناديا هايل**. *تعليم التفكير في المنهج المدرسي*. ط١. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٥م.

**سوارتز، روبرت وساندرا، باركس**. *دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس. دليل*

*تصميم التدريس*. ترجمة: عماد أحمد أبو عياش، وفاطمة يوسف البلوشي. أبو ظبي: مركز إدراك، ٢٠٠٣م.

**السيد، ماجدة مصطفى**. «فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالب المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ». *دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، العدد (٧١)، (٢٠٠١م)، ص ١٨٣ — ٢٢١.

**شبيب، بارعة**. *فاعلية برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي دراسة تجريبية في الصف الثاني الإعدادي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا، ٢٠٠١م.

**الشرقي، محمد راشد**. «التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات». *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، المجلد (٦)، العدد (٢)، (٢٠٠٥م)، ص ٩٠ — ١١٦.

**شوارتز، روبرت ودي إن، بيركتز**. *تعليم مهارات التفكير القضايا والأساليب*. ترجمة: عبدالله النافع آل شارع وفادي وليد دهان. الرياض: النافع للبحوث والاستشارات التعليمية، ٢٠٠٣م.

**صقر، محمد حسين سالم**. «فعالية استخدام الأسئلة ذات المستويات المعرفية العليا في تدريس الفيزياء على التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية». *مجلة التربية العلمية*، مصر: جامعة عين شمس، المجلد (٣)، العدد (٣)، (٢٠٠٠م)، ص ٣٩ — ٦٨.

**العاني، سناء**. *التفكير النقدي مهارة القراءة والتفكير المنطقي*. ط٢. العين: دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٦م.

**عبد الرءوف، عزت**. «أثر تعليم بعض مهارات التفكير لبرنامج كورت بطريقتي (الدمج مقابل الفصل) في مادة الأحياء على التفكير الناقد وإدراك العلاقات بين المفاهيم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي». *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (٢٠٠٩م)، ص ٩٨٤ — ١٠٢٣.

**عبد الكريم، سعد خليفة**. «فعالية برنامج مقترح في تعليم بعض موضوعات وقضايا الهندسة الوراثية والاستنساخ المثيرة للجدل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد وبعض القيم المرتبطة بأخلاقيات علم الأحياء لدى الطلبة الهواة بالمرحلة الثانوية العامة بسلطنة عمان». *المؤتمر العلمي السابع، نحو تربية علمية أفضل. الجمعية المصرية للتربية العلمية*، (٢٠٠٣م)، ص ١١٥ — ١٧٠.

**عبيد، وليم وعفانة، عزو.** *التفكير والمنهاج المدرسي.* ط١. الكويت: مكتبة الفلاح، ٢٠٠٣م.

**العتوم، عدنان وآخرون.** *تنمية مهارات التفكير.* عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

**عجوة، عبد العال حامد والبنا، عادل السعيد.** *اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد.* الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠م.

**عربيات، بشير محمد ومزاهرة، أيمن سليمان.** *التربية البيئية.* عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٩م.

**عقل، محمود عطا حسين.** *النمو الإنساني الطفولة والمراهقة.* ط٤. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع، ١٩٩٧م.

**فتح الله، مندور عبدالسلام.** «أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير النقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية». *رسالة الخليج العربي*، العدد (١١١)، (٢٠٠٩م)، ص ٥٣ – ١٠١.

**قاضي، جورج.** *موسوعة بيئتنا.* بيروت: عويدات للنشر والطباعة، ٢٠٠٨م.

**قطيط، غسان يوسف.** «أثر دمج مهارات التفكير في المحتوى في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن». *مجلة التربية العلمية*، المجلد (١٠)، العدد (٤)، (٢٠٠٧م)، ص ١٤٣ – ١٦١.

**اللجنة الوطنية.** *الأمانة العامة للجنة الوطنية السعودية للتربية والثقافة والعلوم.* الرياض، د.ن، ٢٠٠٨م.

**اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي.** *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس.* ط١. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٩٦م.

**المحيسن، إبراهيم عبد الله.** تدريس العلوم تأصيل وتحديث. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٩٩٩م.

**المشيقح، لطيفة محمد رشيد.** *فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض القضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالرياض، ٢٠٠٦م.

**ناسيتش، جيرالد.** *تطبيق التفكير الشامل، دليل للتفكير النقدي عبر المنهاج المدرسي.* ترجمة: راتب جليل صويص. بيروت: الدار العربية للعلوم، ٢٠٠٦م.

**النجار، حسين عبد المجيد.** *فاعلية برنامج كورت في تعليم التفكير عند عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

**النجدي، أحمد وسعودى، منى وراشد، علي.** *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية.* ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٥م.

**نشرة من الإدارة العامة للنظافة بمدينة الرياض.**

**اليماني، مها عبد الجبار.** *فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات تدريس التفكير والاتجاه نحوه لدى معلمات العلوم.* رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرياض للبنات، ٢٠٠٥م.

**ثانياً: المراجع الإنجليزية:**

**Ai – Choo Ong and Borich,G.** *Teaching strategies that promote thinking. Models and curriculum approaches.* McGraw – Hill education, Singapore. 2006.

**Barnet, S, and Bedau, H.** *Critical thinking, reading, and writing.* A Brief Guide to argument. Sixth edition, Bedford / St. Martins, Boston, New York. 2008.

**Costa, Arthur L.** *Developing minds.* A resource book for teaching thinking. Third edition, Association for supervision and curriculum development. Virginia, USA. 2001.

**De Bono, E.** *Thinking Course.* MICA Management Resources (UK) Inc. 1994.

**Facione, P.** *The Delphi Report.* The California academic press, USA. 1990.

**Friedman, L.** *Pollution.* Greenhaven press, USA. 2008.

**Gadzella, B, Stacks, J, Stephens, R, Masten, W.** *Watson – Glaser Critical Thinking Appraisal, Form – S for education majors.* Journal of instructional psychology, vol, 32, no 1, 2005.

**Herr, N.** *The source book for teaching science.* Strategies, activities, and instructional resources. Jossey – Bass, A Wiley imprint, CA, USA. 2008.

**Melchior, Timothy M, Kaufold, Robert E, and Edwards, Ellen** *Using CORT Thinking in schools.* Education Leadership, vol.45, Issue 7, (1988). P32 – 33.

**Moore, B, and Parker, R.** *Critical thinking.* Ninth edition, McGraw – Hill, New York. 2009.

**National wildlife federation,** *Nature Scope, Pollution, Problems and solutions.* McGraw – Hill, New York. 1998.

**Paul, R and Elder, L.** *Critical Thinking. Tools for taking charge of your learning and your life.* Pearson prentice hall, Ohio, USA. 2006.

**Paul, R and Elder, L.** *Critical Thinking. Concepts and Tools.* Fifth edition, Foundation for critical thinking press, USA. 2008.

**Paul, R., Binker, A., Martin, D., Vetrano, C., and Kreklau, H.** *Critical thinking handbook: 6th – 9th Grades.* A guide for remodelling lesson plans in language arts, social studies and science. Foundation for critical thinking , USA. 1995.

**Swartz, R., Fischer, S., parks, S.** *Infusing the teaching of critical and creative thinking into secondary science.* Critical thinking books and software, USA. 1998.

# The Influence of Infusing Critical Thinking Skills with Science Classes on Achievement and Enhance Critical Thinking on 7th Grade Students

**Mayy Omar Abdulaziz Alsebail**
*Assistant Professor, Science Education, Princess Nora Bint Abdulrahman University*
*Al Riyadh , Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 3004, Postal Code:13216/7208*
*E-mail: malsebail@hotmail.com*
(Received 2/1/1433H; accepted for publication 26/3/1433H.)

**Key words:** Infusing - critical thinking skills - science classes.
**Abstract.** This study aimed to measure the influence of infusing some critical thinking skills with science classes on achievement and enhance critical thinking on students of secondary school level.

To achieve this goal the researcher developed an achievement test and a critical thinking test. The result of this study shows that:

There are statistical differences between the two groups, in the differences between the prior and post achievement test in favor of the experimental group.

There are statistical differences between the prior and post critical thinking test in both two groups.
There is a positive direct correlation between critical thinking skills training and enhance in achievement test in science class.

*مجلة جامعة الملك سعود، م٢٤، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٣)، ص ص ١٠٦١-١٠٨٩، الرياض (٢٠١٢م/١٤٣٣هـ)

# فاعلية حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى عضوات هيئة تدريس اللغة العربية

**وفاء حافظ عشيش العويضي**

*أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد بكلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز*

*جدة، المملكة العربية السعودية، ص ب ١٢١٩٩٦ الرمز ٢١٣٢٢*

*Email: Dr.wafaa – alowidy@hotmail.com*

(قدم للنشر في ١٣/١/١٤٣٣هـ؛ وقبل للنشر في ٦/٤/١٤٣٣هـ)

**الكلمات المفتاحية**: حقيبة تعلُّمية، التحصيل المعرفي، إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، الاتجاه.

**ملخص البحث**. هدف البحث نحو قياس فاعلية حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية وتنمية اتجاهاتهن نحوها.

وبلغت عينة البحث (٢٥) أستاذةً من هيئة التدريس بقسم اللغة العربية، لذا أعدت الباحثة حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة واستخدمت المنهج التجريبي للعينة الواحدة ولمعرفة فاعليتها تم تطبيق أدوات البحث قبل وبعد التجربة على العينة، وتكونت أدوات البحث من: اختبار التحصيل المعرفي ومقياس الاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية دلّت نتائج البحث على فاعلية الحقيبة التعلّمية في تنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة حيث بلغت قيمة مربع إيتا لاختبار التحصيل (٠,٩٨)، وبالنسبة لمقياس الاتجاه بلغ (٠,٩٤).

ومن أهم توصيات البحث: تزويد الأساتذة في بقية الأقسام بالحقيبة التعلّمية لتقابل خصائص ذكاءات الطلاب والطالبات المتعددة، وأن يراجع نظام التعليم بالجامعات إستراتيجيات التدريس المستخدمة بها وربطها بالاتجاهات التربوية الحديثة، سواء كانت تتبنى الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المعرفي أو الاتجاه الإنساني، وتبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة واقترح دراسة فاعلية التعليم باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في بقاء أثر التعلّم لدى طلاب الجامعة ودافعيتهم نحو التعلّم.

**المقدمة**

تعد نظرية الذكاءات المتعددة من النظريات التربوية ذات الأثر الفاعل في مجال التربية والتعليم وتتجلى فوائدها في نواح متعددة، منها: تقديم إستراتيجيات جديدة للتعليم تقوم على إشباع حاجات المتعلمين ورعاية الموهوبين، وتصميم مقاييس تربوية جديدة للكشف عن القدرات العقلية الكامنة لدى المتعلمين.

ويرجع الفضل في تحديد معالم نظرية الذكاءات المتعددة إلى العالم «هاورد جاردنر» H.Gardner في عام ١٩٨٣م حيث اعتبر الذكاء طاقة دينامكية نامية يتطور وينمو طبقاً للتفاعلات المؤثرة بعد أن كان مجرد قدرة عامة ثابتة وموروثة؛ وقد جرت مناقشات جادة بين علماء النظرية: هاورد جاردنر وسبنسر كاجان وروبرت سلويستر بغرض الكشف عن الصورة التي تكون داخل المخ البشري حين يقوم الإنسان بممارسة العديد من الأنشطة المتنوعة والأنشطة العقلية، والكشف عن المناطق التي يتركز فيها الذكاءات المتعددة داخل المخ البشري (حسين، ٢٠٠٣م)، وقد أسهمت الأبحاث التي أجريت على المخ البشري في تقديم دعم قوي لنظرية الذكاءات المتعددة لأنها فسرت عمل المخ: كيف يعمل؟ وكيف يتعلم الفرد؟ فعلى سبيل المثال أشارت أبحاث هاورد جاردنر إلى أن الأشخاص العاديين تتشكل لديهم على الأقل سبعة عناصر مستقلة من عناصر الذكاء الإنجازي تحدث عنها عام ١٩٨٣م في كتابه: *أطر العقل: «Frames of mind»* بيّن فيه أن كل شكل من أشكال الذكاء يشغل حيزاً معيناً في الدماغ، ثم عرض براهين مقنعة تثبت أن لدى الإنسان عدة كفاءات ذهنية مستقلة نسبياً سمّاها «الذكاءات الإنسانية». كما بين أنه من الصعب تجاهل وجود أنواع متعددة للذكاء ومستقلة عن بعضها البعض نسبياً وأن بوسع الفرد وكذا محيطه الثقافي أن يقوم بتشكيلها أو تكييفها جميعاً بطرق متعددة (Gardner, 1997). ثم توصل في عام (١٩٩٩م) إلى إثبات أن كل ذكاء من الذكاءات المتعددة: اللغوي / اللفظي، الرياضي / المنطقي، المكاني / البصري، الجسمي / الحركي، الاجتماعي / البين شخصي، الذاتي / الشخصي، الإيقاعي / الموسيقي، البيئي/ الطبيعي يمكن أن يعبر عنه رمزياً؛ لأن لكل ذكاء أنساقه وسماته الرمزية الفريدة، واستمر في إجراء الدراسات النظرية التجريبية على نظريته؛ مما فتح المجال أمام إبداعات المتعلمين في جوانب مختلفة تتلاءم مع قدراتهم الذكائية الكامنة التي تحتاج إلى تحسين وتطور(عفانة والخزندار، ٢٠٠٣م).

ومن الملاحظ أن الممارسات التربوية تستخدم أساليب تعليمية محدودة تتفق مع الخصائص الشخصية للأستاذ، مما يفوّت على الطلاب فرص التعلّم وفق طرقهم وأساليبهم الخاصة؛ وانطلاقا من نتائج الأبحاث في مجال الفروق الفردية ونواتج أبحاث الدماغ أصبح جليا أن الطلاب يمتلكون قدرات متنوعة تفرض على التربويين ومتخذي القرار التعامل معها بجدية على

أساس التعددية في القابليات الذهنية (نوفل، ٢٠٠٧م) واعتبار ما ذكره جاردنر من أن أسمى هدف للتعليم هو إعداد الطالب للنجاح خارج المدرسة، وهذا يعني إعداده لكافة المهارات الموجودة في المجتمع التي تتناسب مع قدراته وميوله؛ لذا يجب العمل الجاد لتطوير إستراتيجيات التدريس المستخدمة باعتبارها عاملًا أساسيًا من العوامل المكونة للمناهج الدراسية (قوشحة، ٢٠٠٣م) واستمر تأثير نظرية الذكاءات المتعددة ينعكس على إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها الأساتذة في حجرات التعليم لرفع مستوى تحصيل ودافعية الطلاب نحو التعلّم؛ فظهرت عدة دراسات أجنبية تناولت نظرية الذكاءات المتعددة بالدراسة النظرية والتطبيق التجريبي في تخصصات مختلفة، أسفرت عن فاعلية الإستراتيجيات القائمة على نظريات الذكاءات المتعددة وما تتضمنه من أنشطة وأساليب تعليمية كدراسة كارين (Karen,2001) ودراسة لوي وزملائه (Lowe, et al, 2001)، ودراسة هيرب وزملائه (Herbe, et al,2002)، ودراسة هانلي وزملائه (Hanley, et al ,2002)، ودراسة كل من كلوك وهيس (Cluck & Hess,2003) ودراسة نولين (Nolen,2003)، ودراسة بورمان وإيفانز (Burman &Evans,2003)، ودراسة أولير (Uhlir,2003).

وتعتقد الباحثة أنه أصبح من الضروري على أنظمة التعليم بالجامعات مراجعة إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في تعليم الطلاب والطالبات، بحيث يكونون على وعي تام بالاتجاهات الأساسية الثلاث التي تقوم عليها إستراتيجيات التدريس وهي: الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني، وفيما يلي توضيح لها (نوفل، ٢٠٠٧):

**أولاً: الإستراتيجيات السلوكية**

**Behavioral Strategies**

هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات أو السلوكات المحددة والقابلة للقياس والملاحظة، وتتمثل أهداف هذا النوع من الإستراتيجيات في تعديل السلوك غير المناسب، والعمل على تعليم سلوكات مرغوبة وتشير الدراسات والبحوث المتعلقة بالإستراتيجيات السلوكية إلى أهمية تعليم وتعلّم هذه الإستراتيجيات من قبل المعلم والمتعلّم لفهم مبادئ التعزيز، وتقليل الحساسية، وتحديد السلوكات، وتحديد التعزيز ذي المعنى بالنسبة للمتعلّم، كما تفيد الأبحاث المتعلقة بتوظيف الإستراتيجيات السلوكية فاعليتها مع المتعلّمين الذين يواجهون صعوبات في الأساليب اللفظية والتعاقد والتدعيم وتقليل الحساسية التدريجية.

**ثانياً: الإستراتيجيات المعرفية**

**ognitive Strategies**

ظهرت كرد فعل على سلطوية الإستراتيجيات السلوكية؛ حيث تبنت الإعلاء من دور العمليات المعرفية لدى المتعلم في مقابل تركيز الإستراتيجيات السلوكية على السلوك الظاهر والقابل للقياس، فهي

طرق تُرمّز بوساطتها المعلومات ويتم تخزينها ومن ثم استرجاعها، ويمن تعريفها على أنها طريقة لتنظيم المعلومات من أجل تخفيض تعقيدها، أو دمج المعلومات في البناء المعرفي المتوافر لدى الفرد في الدماغ بهدف استخدامها لاحقاً.

**ثالثاً: الإستراتيجية الإنسانية**

ظهرت نتيجة إغفال الجانب الانفعالي لدى الفرد من قبل كل من الاتجاه السلوكي والمعرفي، وهي تدعو إلى احترام قدرات الفرد وأنسنة التعلّم والأخذ في الاعتبار الحالة الانفعالية للمتعلّم؛ وفي هذه الإستراتيجية تعمل الانفعالات كمحددات لمجموعة من العوامل التعليمية: طبيعة تعلّم الموضوع، الاتجاهات نحو الموضوع، طبيعة الحقائق والمعلومات المتوفرة في الموضوع قيد التعلّم ومدة احتفاظ المتعلّم بالمعلومات، ويعتقد أنصار هذه الإستراتيجية أنه لا يمكن للمتعلمين أن يفهموا موضوعاً معيناً دون أن تكون لديهم مشاعر نحوه؛ لأن الحقيقة ليست مقنعة للدماغ حتى يشعر أنها الحقيقة؛ لذلك فإن التعلّم بدون انفعالات يعدُّ تعلماً ناقصاً.

وتعتقد الباحثة أن التعمق في دراسة نظرية الذكاءات المتعددة ووصف إستراتيجيات التدريس القائمة عليها سيسهم في توسيع حصيلة الأساتذة عن الأساليب والأدوات والإستراتيجيات التي تثير عقول الطلاب والطالبات بمرحلة التعليم الجامعي وفق أنواع الذكاءات المتعددة لديهم، وقد حددت دراسة (عز الدين، والعويضي، ٢٠٠٦م) مؤشرات أساليب تعلّم الطالبات في مرحلة التعليم الجامعي لكل نوع من أنواع الذكاءات في ما يلي:

بالنسبة للذكاء اللغوي / اللفظي تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تتواصل مع الآخرين بطريقة لفظية وكتابية راقية، تستمتع بقراءة الكتب والملصقات، تستمتع بألعاب الكلمات المتقاطعة، تكتب أشياء تفتخر بها ويقدرها الآخرون كما يسألها الناس غالباً عن معاني الكلمات؛ لأن حصيلتها اللغوية كبيرة، تستمتع بدراسة اللغة العربية والمواد الاجتماعية واللغة الإنجليزية، تتمتع بذاكرة جيدة للأسماء والتواريخ والأماكن، تتضمن محادثاتها إشارات متكررة للأشياء التي قرأتها أو سمعتها، تسمع وتكتب وتقرأ خلال الدرس، تهتم بزيارة المكتبات والاطلاع على الكتب الجديدة.

أما بالنسبة للذكاء المنطقي /الرياضي فتظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تستطيع حساب الأرقام في عقلها بسهولة، تريد أن تفهم دائماً كيف تعمل الأشياء، تستمتع بممارسة الألعاب والألغاز الرياضية، تفضل الرياضيات والإحصاء على المواد الدراسية الأخرى، تستمتع بتنظيم الأشياء من حولها في فئات وتسلسلات هرمية أو أنماط منطقية، تجيد بسهولة وضع تفسيرات منطقية لكل شيء تقريباً، تستطيع حل المشكلات الرياضية التي تتطلب تفكيراً منطقياً، تستمتع باستخدام الحاسب

الآلي وخاصة برنامجي الإكسل والأكسس، تشعر بالراحة عندما يتم تحديد مقدار شيء ما أو قياسه، تفضل استحداث وابتكار اللوحات والبيانات لعرض المواد الدراسية.

وبالنسبة للذكاء الإيقاعي /الموسيقي تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: لديها حساسية للأصوات من حولها كما تستطيع أن تكتشف متى يكون الإيقاع والنغم غير مناسب، تقوم بتلحين القطع الأدبية التي تكلف بحفظها، تستطيع بسهولة أن تقلد بعض القرّاء في ترتيل الآيات القرآنية، تستمع إلى الأناشيد الدينية والأغاني الوطنية وغيرها عبر المذياع أو الكاسيت، تترنم وتدندن عند قيامها بعمل ما أو تعلّم شيء جديد، تستطيع استخدام الدّف في المناسبات الخاصة، أحياناً تردد أناشيد من الذاكرة، تستطيع أداء النغمة أو الإيقاع بعد سماعها مرة أو مرتين، تستطيع التعرّف على إيقاعات الأناشيد أو الأغاني المختلفة.

وبالنسبة للذكاء الحركي / الجسمي تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تستطيع تقليد حركات وإيماءات الآخرين بمهارة فائقة، تحب الأنشطة التي تعتمد على المهارات اليدوية مثل الخياطة والنقش والنجارة، تستمتع بممارسة التمرينات والألعاب الرياضية، تتبادر إلى ذهنها أفضل الأفكار عندما تكون مشاركة في أي نشاط جسمي، تفضل ممارسة الأعمال البدنية الجديدة بدلاً من مجرد القراءة عنها، تستخدم الكثير من إيماءات الرأس والإشارات باليد عندما تشرح فكرة ما، من الصعب عليها الجلوس ساكنة فترة طويلة لذا تنقر أو تتململ أو تنتفض فجأة، تحتاج إلى لمس الأشياء لمعرفة المزيد عنها، تفضل الأستاذة التي تمارس أنشطة حركية داخل الصف، تفضل الأستاذة التي تسمح لها ببناء النماذج التعليمية المناسبة للدرس.

وبالنسبة للذكاء المكاني / البصري: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات، كما يلي: تتذكر الأشياء بوضوح عند رؤيتها ولو لمرة واحدة، تجيد الرسم لأنها حساسة للألوان وتتأثر بمعانيها، تستمتع بحل المتاهات والألغاز البصرية، موضوعات الهندسة أسهل عندها من موضوعات الجبر والحساب، تستطيع معرفة طريقها في المنطقة غير المألوفة، تميل إلى مشاهدة الأفلام السينمائية والشرائح البصرية مثل عروض البور بوينت، تحب دراسة المادة المقروءة المزودة بالرسومات والصور، تستخلص المعاني والقوانين من الصور والرسوم أفضل من القراءة، تشعر بالارتياح عندما تعيد الأستاذة تنظيم جلوس الطالبات بحجرة الدراسة بما يدعم عملية التعلم، تحب أن تستخدم الأستاذة الرسومات والصور التوضيحية أثناء الشرح.

وبالنسبة للذكاء الاجتماعي/ البين شخصي: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات كما يلي: تعتبر نفسها القائدة عندما يطلب منها، لنصيحة أو الإرشاد لإنجاز مهمة ما، تحب العمل مع الآخرين في مجموعات وتسدي النصح للجميع وأيضا عندما تقع في

مشكلة تحب مناقشتها مع شخص آخر، لديها على الأقل ثلاث صديقات مقربات، تنتسب إلى نواد ولجان ومجموعات من الأقران غير رسمية، تستمتع بشرح مهارة أو نشاط لزميلاتها، تشعر براحة في الزحام وسط الناس، تبادر إلى الاشتراك في نشاطات مرتبطة بالدراسة تفرضها عليها الأستاذة، تفضل قضاء الأمسيات في نزهة أو حفلة على المكوث في البيت وحيدة، تشعر أن الآخرين يسعون إلى مصادقتها.

وبالنسبة للذكاء الذاتي / الشخصي: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات، كما يلي: تهتم بحضور ندوات أو دورات في تنمية الشخصية لمعرفة المزيد عن نفسها، تقضي الوقت بصورة منتظمة وحيدةً تتأمل وتفكر في قضايا الحياة المهمة، تحتفظ لنفسها بمذكرات لتسجيل الأمور الشخصية التي حدثت لها، تعرف نقاط قوتها ونقاط ضعفها بوضوح شديد، تفضل قضاء إجازة الأسبوع في مكان هادئ منعزل على قضائها في مكان مكتظ بالناس، تعتبر نفسها قوية الإرادة مستقلة الرأي، تستمتع بممارسة هواياتها بدون مشاركة الآخرين، لديها هوايات واهتمامات لا تفضل أن يعرفها أحد عنها، تستطيع أن تقدم بمفردها أنشطة متميزة مبتكرة وتعجز عن تقديمها بنفس المستوى مع مجموعة من الطالبات وتستثمر طاقاتها الإبداعية عندما تفكر جدياً في البدء بعمل خاص بها.

وبالنسبة للذكاء البيئي / الطبيعي: تظهر مؤشراته في سلوكات وميول الطالبات، كما يلي: تحب التنزه في الحدائق والنظر إلى الأشجار والأزهار والطيور، تستطيع التمييز بين الأعشاب البرية أو الزهور أو الحيوانات أو الطيور، تستمتع بأعمال تنسيق الحدائق أو صيصان الزهور، تحب جمع الصخور والقواقع وأوراق النباتات والطوابع، تهتم دائماً بمتابعة النشرات الجوية، يمكنها اكتشاف ما إذا كانت الغيوم ستمطر أم لا، كما تستمتع بتربية الحيوانات بالمنزل، وتميل دائماً إلى تصنيف الأشياء في مجموعات متشابهة، تستمتع بدراسة علم الأحياء لأنه يفسر أسرار الحياة الطبيعية، تفضل دراسة المعلومات التي توضح سبل الحفاظ على البيئة.

إن استخدام الأستاذ الجامعي لأحد مقاييس الكشف عن الذكاءات المتعددة مثل مقياس (عز الدين والعويضي، ٢٠٠٦م) سيُمكّنه من حصر أنواع الذكاءات السائدة لدى طلبته ومن ثم يستطيع أن ينتقي من الإستراتيجيات القائمة على أنواع الذكاءات المتعددة ما يتلاءم مع طبيعة المتعلمين ويجعلها منطلقاً لأنشطته التدريسية في كل مرة يدرس فيها المقرر، وبهذا الإجراء ستتخلص توصيفات المقررات الجامعية من الرتابة والتكرار وتصبح متنوعة لأنها ستكون انعكاسا حقيقيا لتنوع ذكاءات المتعلمين بالجامعة.

وقد قدم آرمسترونج (Armstrong , 2000) تصنيفا مفيدا لإستراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة كل نوع من أنواع الذكاء المتعدد، وهي:

**أولاً**: الذكاء اللغوي/اللفظي (Teaching Strategies For Linguistic Intelligence) من إستراتيجياته: إستراتيجية الحكاية القصصية (Strategy Story Telling)، إستراتيجية العصف الذهني (Brain Storming)، إستراتيجية استخدام آلة التسجيل (Strategy Tape Recording) إستراتيجية كتابة اليوميات (Strategy Daily Writing)، إستراتيجية النشر (Publishing Strategy) مثل الكتابة على ورق وتصويره وتوزيعه لصحيفة الجامعة.

**ثانياً**: الذكاء المنطقي الرياضي (Teaching Strategies for Logical – Mathematical Intelligence) من إستراتيجياته: إستراتيجية الحسابات والكميات (Strategy Calculations and Quantifications)، إستراتيجية التصنيف والتبويب (Strategy Classifications and Categorization)، إستراتيجية موجهات الكشف أو المساعدات الذاتية (Strategy Heuristics)، إستراتيجية التفكير العلمي(Science Thinking Strategy).

**ثالثاً**: الذكاء المكاني أو البصري، ومن إستراتيجياته: إستراتيجية التخيل البصري (Strategy Visualization) وإستراتيجية تنبيهات اللون (Strategy Color Cues) وإستراتيجية الاستعارة (المجازات) المصورة (Picture Metaphors) وإستراتيجية رسم الفكرة (Idea Sketching) وإستراتيجية الرموز الصورية (Graphic Symbols) وإستراتيجية المنظم الشكلي (Graphic Organizer) وإستراتيجية المعرفة المكتسبة (KWL).

**رابعاً**: الذكاء الحركي / الجسمي: إن إستراتيجياته تحقق التكامل بين أنشطة التعلم الحركي والمواد الأكاديمية المختلفة، منها: إستراتيجية إجابات الجسم (Strategy Body Answers)، إستراتيجية المسرح الصفي (The Classroom Theater)، إستراتيجية المفاهيم الحركية (Strategy Kinesthetic Concepts)، إستراتيجية التفكير بالأيدي (Hands On Thinking) إستراتيجية خرائط الجسم (Strategy Body Maps).

**خامساً**: الذكاء الموسيقي أو الإيقاعي (Teaching Strategies For Musical Intelligence) ومن إستراتيجياته: إستراتيجية التراتيل، والأغاني، والإنشاد والإيقاع (Rhythms ,Songs, Raps, and Chants)، وإستراتيجية الديسكوغرافيا (جمع الأسطوانات وتصنيفها) (Strategy Discographies)، وإستراتيجية موسيقى الذاكرة الفائقة (الذاكرة الموسيقية العليا) (Strategy Memory Music Strategy) وإستراتيجية المفاهيم الموسيقية (Strategy Musical Concepts)، وإستراتيجية المزاج الموسيقي (Strategy Musical Mode).

**سادساً**: الذكاء البين شخصي (الاجتماعي) إستراتيجياته تركز على مهارة التواصل الاجتماعي بين الطلبة، وهي من المهارات الأساسية التي تحرص التربية

المعاصرة على إيجادها، ومن أهمها: إستراتيجية مشاركة الأقران (Strategy Peer Sharing)، إستراتيجية المجموعات التعاونية (Strategy Cooperative Groups)، إستراتيجية لوح الألعاب (Strategy Board Games)، إستراتيجية المحاكاة(Strategy Simulations)، إستراتيجية تماثيل الناس (Strategy People Sculptures).

**سابعاً**: الذكاء الذاتي / الضمن الشخصي (Teaching Strategies for Intrapersonal Intelligence) من إستراتيجياته: إستراتيجية تأمل الدقيقة الواحدة (Strategy One – Minute Reflection)، وإستراتيجية الروابط الشخصية (Strategy Personal Connections)، وإستراتيجية اللحظات الانفعالية (Feeling – Toned Moments Strategy)، وإستراتيجية جلسات وضع الأهداف (Goal – Setting Sessions Strategy) وإستراتيجية وقت الاختيار(Choice Time Strategy).

**ثامناً**: الذكاء البيئي/ الطبيعي (The Naturalist Teaching Strategies For Intelligence ) يواجه النظام التقليدي للتعليم مشكلة حقيقية مع الطلبة الذين يتمتعون بذكاء بيئي، ولتفعيل هذا الذكاء يجب أن تتخذ الإجراءات التدريسية التالية:

١ – أن يتم التخطيط في المؤسسة التعليمية لتعليم الطلبة خارج قاعة الدرس في الحدائق أو أحواض الزراعة المتوفرة بحيث تكون تلك الأماكن بيئة مناسبة للتعلم والتعليم.

٢ – جلب عناصر من البيئة الطبيعية إلى داخل الحجرة الدراسية، من أزهار طبيعية ومجففة، وحيوانات محنطة، أو زراعة بعض النباتات في أحواض متنقلة وغيرها من نماذج عناصر البيئة الخارجية؛ ومن إستراتيجيات التدريس المناسبة للذكاء البيئي: إستراتيجية السير على الأقدام (Nature Walks Strategy)، وإستراتيجية وجود نوافذ التعلّم (windows Onto Learning) إستراتيجية النباتات كدعامات (Strategy plant as Props)، وإستراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة (Strategy Pet – in – the – Classroom)، وإستراتيجية دراسة البيئة (Ecology Study Strategy).

ونظراً لأهمية تحديد إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلّم الطالبات بمرحلة التعليم الجامعي وفق مؤشرات ذكاءاتهن المتعددة أجرت الباحثة دراسة قيد النشر بمجلة اليرموك، وطبقت مقياس أساليب تعلّم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة على جميع الطالبات تخصص اللغة العربية (٦٧٣) طالبة؛ وبعد تحديد أساليب تعلّمهنّ تم تحكيم إستراتيجيات التدريس المناسبة لتدريسهن بالجامعة؛ فأظهرت نتائج التحكيم الموافقة على معظم الإستراتيجيات بنسبة ١٠٠٪، وبنسبة ٦٠٪ على إستراتيجيات الذكاء الإيقاعي الموسيقي، وتفاوتت نسب موافقتهن على إستراتيجيات الذكاء

البيئي الطبيعي وكانت أقل نسبة موافقة على إستراتيجية حيوانات أليفة في حجرة الدراسة حيث بلغت٣٠٪ ثم إستراتيجية السير على الأقدام بنسبة موافقة بلغت ٦٠٪، كما أجرى إنجستروم (Engstrom,1999) دراسة بهدف استقصاء الطبيعة التطورية للنمو المهني للمعلمين ووصف الظروف التي تدعم تعلّم المعلم من خلال التنفيذ الذاتي لتطبيقات الصف المستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد في إحدى المدارس الأمريكية؛ ونتج عن الدراسة: تحديد دوافع التطوير المهني من مصدر داخلي بالنسبة لمجتمع الدراسة حيث تأثر بالتحسينات التي أدخلت على المدرسة، وقد نفذ المعلمون التطبيقات المستندة إلى نظرية الذكاء المتعدد تدريجيا بشكل مريح وطوروا تطبيقات صفية مبتكرة.

وبناء على ما سبق فإن توعية الأستاذ الجامعي بمفهوم نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس القائمة عليها يكسبه المهارة في التخطيط لملف المقرر الذي يقوم بتدريسه في ضوء تعدد أساليب تعلّم طلبته مما يفرض عليه تعددا في إستراتيجيات التدريس التي سيستخدمها عند تدريس المقرر؛ وفي هذا الصدد وضح أحمد أوزي: أن نظرية الذكاءات المتعددة أحدثت منذ ظهورها ثورةً في مجال الممارسة التربوية والتعليمية، فقد غيّرت نظرة المدرسين عن طلابهم، ووضحت الأساليب الملائمة للتعامل معهم وفق قدراتهم الذهنية، كما شكّلت هذه النظرية تحدياً للمفهوم التقليدي للذكاء؛ حيث بينت نظرية الذكاءات الاختلاف بين الناس في أنواع الذكاءات التي لديهم وفي أسلوب استخدامها، مما من شأنه إغناء المجتمع وتنويع ثقافته وحضارته، خاصة وأن لتطبيقاتها التعليمية فاعلية كبيرة في رفع مستوى دافعية الطلاب (السيار، ٢٠٠٧م).

ومما يدعو إلى الاهتمام بإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة ما أشارت إليه الدراسات المتعلقة بنظرية النصفين الكرويين للدماغ Tow Hemispheres Theory للعالم روجر سبيري (Roger Sperry) من أن أنماط التفكير السائدة لدى طلبة المدارس والجامعات تركز على وظائف الجانب الأيسر للدماغ كالتفكير التحليلي واللغوي والمنطق الرياضي في حين أن وظائف الجانب الأيمن للدماغ في تراجع مستمر كالتفكير البصري والمكاني والحدسي والتركيبي والإبداعي؛ وفي هذا الصدد وضح (De Bono,2003) و(Springer&Deutsch ,2003) أن التعليم في المدارس يركز على التفكير الرأسي؛ لذا أوصى (نوفل، ٢٠٠٧، ص ٢٩٨) بضرورة تنشيط وظائف الجانب الأيمن للدماغ بتبني نظرية الذكاءات المتعددة لمساعدة المتعلمين على تفعيل جميع أنواع الذكاء لديهم، كما أوصت دراسة (عز الدين والعويضي، ٢٠٠٦م) بأن يراعي الأساتذة بالجامعات تنويع طرق تدريسهم لمقابلة التنوع والتعدد في ذكاء الطالبات.

وأعد عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) دليلاً

للمعلم، وقائمة ملاحظة لتقييم الذكاءات المتعددة، واختبار تحصيل، واختبار التفكير الرياضي، ومقياس الميل نحو الرياضيات، وتم اختيار مجموعتين للتجربة: الأولى تجريبية وعددها (٣٩) تلميذا، والثانية ضابطة وعددها (٣٩) تلميذا، بهدف التعرف إلى فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: فعالية البرنامج المقترح القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

والبحث الحالي يختلف عما سبق عرضه من دراسات وبحوث بأنه يدعو إلى تحسين وتطوير التعليم الجامعي من خلال تنمية حصيلة الأستاذ الجامعي بقسم اللغة العربية بإستراتيجية التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة وتنمية اتجاهه الإيجابي حيث إنه يضطلع بتدريس طلبة متنوعي الذكاءات في تخصص اللغة العربية وغيرها من التخصصات؛ لأن مادة اللغة العربية هي مادة عامة أساسية لجميع الأقسام بجامعة الملك عبدالعزيز.

## مشكلة البحث

إن هيئة التدريس بقسم اللغة العربية شطر الطالبات إضافة إلى أنهنّ يدرسنّ الطالبات المتخصصات بقسم اللغة العربية ويقمن أيضا بتدريس مقرر اللغة العربية، وهو مادة عامة أساسية لجميع الأقسام بجامعة الملك عبد العزيز، فهنّ يتفاعلنّ مع جميع طالبات الجامعة في جميع التخصصات؛ وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدراسة العويضي (٢٠١٢م) ترتيب أساليب تعلّم طالبات قسم اللغة العربية وفق مؤشرات الذكاءات المتعددة كما يلي: الحركي، المكاني، الإيقاعي، الذاتي، الاجتماعي، اللغوي، البيئي، الرياضي؛ إن هذا الترتيب والتنوع في ذكاءات طالبات اللغة العربية وتأخر ترتيب الذكاء اللغوي يجعل تزويد أستاذة اللغة العربية بإستراتيجيات تدريس شاملة تتلاءم مع أنماط التعلّم السائدة لدى الطالبات الجامعيات مطلبا ملحاً؛ لجعلهن متعلمات مشاركات متفاعلات إيجابيات نشطات تتمثل فيهن المخرجات التعليمية التي ينشدها التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

وكان من أبرز توصياتها: عقد دورات تدريبية لأستاذات قسم اللغة العربية بالجامعة تمكنهن من تحديد ذكاءات الطالبات المتعددة باستخدام مقياس أساليب التعلّم وفق نظرية الذكاءات المتعددة، وكذلك تدريب أستاذات قسم اللغة العربية على ممارسة إستراتجيات الذكاء اللغوي اللفظي بصفة خاصة عند تدريس طالبات قسم اللغة العربية.

وعلى الرغم من الجهود المبذولة من الجامعة لتطوير مهارات هيئة التدريس بها عن طريق تنظيم دورات تدريبية تمكنهنّ من استيعاب المفاهيم المتعلقة

بنظرية الأداء الإنساني وتكنولوجيا الأداء وهندسة التغيير، وإعادة الهيكلة ونظم إدارة الجودة الشاملة TQM ؛ غير أن حضور الأستاذات الدورات مقيد بجداولهنّ التدريسية وغير متاح للجميع ؛ لذا تعتقد الباحثة بضرورة استخدام الحقائب التعليمية كأحد أساليب التعلّم الذاتي التي تتيح لهيئة التدريس بقسم اللغة العربية زيادة حصيلتهنّ المعرفية عن إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وتنمية اتجاهاتهن نحو ممارستها – حسب سرعتهنّ المناسبة وحسب وقتهنّ المناسب – بحيث تشكل المعرفة والاتجاه أساسا قوياً لتطوير أدائهنّ فيما بعد ؛ وتعد الحقيبة التعلّمية : نظام من نظم التعليم المفرد يضم مجموعة من المواد التعليمية المتنوعة تشمل اختبارات وبدائل وأنشطة تعليمية مقروءة، ومسموعة، ومرئية، وحاسوبية توضع داخل حقيبة حيث تتيح للمتعلم التعلم الذاتي وفق خطواته داخل مجموعة كبيرة، أو صغيرة، أو بمفرده (قاسم، ٢٠١٠م).

وقد أثبتت دراسة الزاكي (٢٠٠٠م) فاعلية التعلّم الذاتي حيث هدف نحو تدعيم الأطر التعليمية العاملة بالتعليم الأساسي بالمغرب من هيئة التدريس والإشراف التربوي، وفق نظرية الذكاءات المتعددة كإحدى الإستراتيجيات الحديثة، فأعد وثيقة بكيفيتين : الأولى باستخدام التعلم الذاتي من خلال إرشادات مصاحبة للوثيقة، والثانية استعمالها كدليل مرافقة لورشة عمل، وكذلك دراسة الخالدي (٢٠٠٥م) التي هدفت إلى إعداد إطار لتدريب معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية على مهارات إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم باستخدام المنهج الوصفي التحليلي للوصول إلى ملامح مفهوم البرنامج التدريبي من خلال الأدبيات والدراسات التي تعرضت لنظرية الذكاءات المتعددة، وفي ضوء ذلك تم بناء البرنامج المقترح وإعداده بحيث اشتمل على نماذج لدروس أعدت وفق إستراتيجيات الذكاءات المتعددة. كما أوصت دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) بضرورة تدريب معلمي اللُّغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة على مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم ؛ وعلى هذا الأساس تسعى الباحثة نحو تعميق معرفة أستاذات قسم اللغة العربية بنظرية الذكاءات المتعددة تمهيدا لتنمية اتجاهاتهن الإيجابية نحو تفعيلها وممارستها في التعليم بجامعة الملك عبد العزيز.

وعليه تظهر مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى تصميم حقيبة تعلُّمية learning package تتوفر فيها المكونات الأساسية لحقائب التعلّم الذاتي بحيث تكون حقيبة تعلّمية ذاتية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة حسب ما وضحه الأدبيات العلمية في هذا المجال، منها (الحيلة، ٢٠٠٤م) و(قاسم، ٢٠١٠م) لتنمية التحصيل المعرفي فيها والاتجاه نحوها لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بحيث تسهم في تحقيق أهداف البحث المنشودة.

كما يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال التالي:

ما فاعلية حقيبة تعلّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما إستراتيجيات التدريس المتوافقة مع نظرية الذكاءات المتعددة اللازمة هيئة التدريس بقسم اللغة العربية؟
- ما أسس بناء حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة؟
- ما فاعلية حقيبة تعلُّمية قائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة؟

## فروض البحث

**الفرض الأول**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ لصالح الاختبار البعدي.

**الفرض الثاني**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس الجامعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي.

## أهداف البحث

تسعى الدراسة الحالية إلى:

١ – قياس فاعلية حقيبة تعلّمية في تنمية التحصيل المعرفي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى هيئة التدريس بقسم اللغة العربية.

٢ – قياس فاعلية الحقيبة التعلّمية في تنمية اتجاهات هيئة التدريس بقسم اللغة العربية نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

## أهمية البحث

تظهر أهمية البحث فيما يلي:

١ – مساعدة هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في دراسة شخصيات المتعلمين بحيث يتسنى لهم الحصول على تفسيرات دقيقة لكل نوع من أنواع الذكاءات التي يتميز بها كل متعلّم وتنميتها مما يكسب العملية التعليمية جودة كبيرة.

٢ – إتاحة الفرصة لطالبات قسم اللغة العربية والأقسام الأخرى اللواتي يدرسن مقررات اللغة العربية كمقرر مساعد أو حر من فهم ذواتهنّ جيّداً كما توضح لهنّ كيفية التعامل مع المعلومات ليصبحن أكثر مهارة في الاستفادة منها في حياتهن.

٣ – مساعدة مخططي البرامج التعليمية في وصف المحتوى التعليمي للمقررات الدراسية ؛ بحيث يصبح أكثر مرونة وتكاملاً لاحتوائه على كافة نشاطات التعلّم الضرورية لكل نوع من أنواع ذكاءات المتعلّم المتعددة.

٤ – مساعدة مخططي البرامج التعليمية في وصف طرق التدريس الملائمة التي تستوعب الاختلاف في أساليب تعلّم المتعلّمين وفق ذكاءاتهم المتعددة.

٥ – مساعدة مخططي البرامج التعليمية في وصف أساليب التقويم الملائمة لنوع الذكاء المطلوب قياسه أو التعرف عليه لدى المتعلم، فكل ذكاء له أسلوب معين في قياسه بحيث يعطي صورة واضحة عن خصائص المتعلّم في هذا النوع من الذكاء أو ذاك.

## حدود البحث

يقتصر البحث على الحدود التالية :

**الحدود الموضوعية**

حقيبة تعلّمية لتنمية التحصيل المعرفي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

**الحدود البشرية**

أستاذات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية – فرع البنات.

**الحدود الزمنية**

الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٣٣هـ ـ ٢٠١٢م.

## مصطلحات الدراسة

**الحقيبة التعلّمية learning package**

الحقيبة في اللغة من الفعل حقب والحقب الحزام الذي يلي حقو البعير، وقيل هو حبل يشد به الرحل في بطن البعير مما يلي ثِيله لئلا يؤذيه التصدير والحقيبة كالبرذعة تتخذ للحلس والقتب فأما حقيبة القتب فمن خلف، وأما حقيبة الحلس فمجوبة ذروة السنام، وقال ابن شميل : الحقيبة تكون على عجز البعير تحت حنوي القتب الآخرين (ابن منظور، ١٩٩٤، مجلد٤، ص ١٧٤).

والحقيبة التعلّمية في الاصطلاح : هي نظام تعلّمي متكامل صُمم بطريقة منهجية منظمة تساعد المتعلّمين على التعلّم الفعّال بتزويدهم بإرشادات مفصلة تقودهم في عملية التعلّم، وتهيئة مواد تعلّمية مناسبة، تكون في شكل مواد مطبوعة أو تقنيات سمعية بصرية، كل وفق سرعته وأسلوبه في التعلّم ليصل إلى مستوى مقبول من الإتقان (الحيلة، ٢٠٠٤، ص ٢٧).

وتقصد بها الباحثة : تصميم المعارف والمعلومات عن إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة بطريقة منهجية منظمة ومجزأة ترشد أستاذات قسم اللغة العربية بمعلومات عن نظرية الذكاءات المتعددة وأنواعها وتزودهن بإرشادات عن تفعيلها في إجراءاتهن التدريسية على مستوى التخطيط والتنفيذ والتقويم وتطلب من مستخدمها الإجابة والمشاركة في أنشطة التعلّم

على مستوى التذكر والفهم والتطبيق، ووضع تلك المعارف والأنشطة في ملف وورد وعرض بور بوينت وإرساله عبر البريد الإلكتروني لأستاذات قسم اللغة العربية ليتعرّفن على إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة ويتدربنّ عليها.

**الذكاءات المتعددة Multiples Intelligence**

الذكاء في اللغة يعني: شدة وهج النار، والذكاء، ممدود: حدة الفؤاد وسرعة الفطنة (ابن منظور، ١٩٩٤، مجلد ١٥، ص٢٨٧) أمّا المختصون فيعرفونه على أنه: القدرة على فهم الأشياء وحل المشكلات وعلى التعلّم من الخبرة، والذكاء يفسر جزئياً لماذا يتعلم بعض التلاميذ بسرعة، بينما يجد آخرون في نفس الصف ولهم نفس المدرسين ويحوزون نفس المواد التعليمية صعوبة كبيرة (جابر: ١٩٩٤ ص ١٣، ١٤).

أما تعريف الذكاء المتعدد اصطلاحا: فهو القدرة على حل المشكلات أو تخليق نتاجات ذات قيمة ضمن موقف أو مواقف ثقافية (Gardner, 1993) وبنظرة تحليلية إلى مفهوم الذكاءات المتعددة؛ يتبين أنه يتكون من المصطلحات التالية:

**القدرة**

تشير إلى الكفاية التي تؤهل صاحبها لأداء عمل ما، وهي نتاج الخبرات التي مر بها الفرد أو اكتسبها نتيجة تفاعله مع البيئة، والقدرات التي عبر عنها جاردنر هي أنواع الذكاء المتعدد التي تستثار من البيئة؛ حيث إنها طاقة بيلوجية كامنة في الخلية العصبية وكلما توافرت البيئة المناسبة بما تحتويه من مثيرات تنشطت الطاقة البيولوجية لدى الفرد.

**حل المشكلة**

يشير إلى وجود موقف غامض يعيق عملية تحقيق الفهم لدى الفرد مما يقوده إلى استقبال المعطيات الحسية من خلال المسجلات الحسية، ومن ثم معالجتها بهدف تكوين المعنى الذي يقود إلى الفهم، ثم يقوم الفرد بتخزينه في الذاكرة بعيدة المدى على شكل أبنية معرفية تشكل خبرات تساهم في مساعدة الفرد على حل ما يواجهه من مشكلات.

**تخلق نتاجات ذات قيمة في ثقافة ما:**

النتاجات ذات قيمة في المجتمع الغربي قد لا تكون ذات قيمة في المجتمعات المحافظة، مثلاً المعزوفات الموسيقية التي ابتدعها موزارت ذات قيمة في المجتمع الغربي يعلي من شأنها أما المجتمعات المحافظة، فلا تعلي من شأنها وقد تعلي من شأن تلاوات معينة فلا يأبه لها المجتمع الغربي.

تعريف الذكاءات المتعددة الإجرائي الذي تأخذ به الباحثة: هي مجموعة من القدرات البيولوجية والسيكولوجية التي يستخدمها الفرد في معالجة المعلومات التي يمكن أن تنشط في موقف ثقافي ما لحل مشكلة أو إبداع نتاجات ذات قيمة في ثقافة معينة. وهذا التعريف تضمّن مفهوم قدرة بيولوجية سيكولوجية كامنة Biopsycholgical poential تؤكد على فهم مفاده أن كل شخص لديه القدرة الأساسية لممارسة عدد من أنواع الذكاء المتعدد؛ وعلى البيئة التربوية أن

تستكشف هذه الأنواع ومن ثم تعمل بجدية على تصميم برامج تربوية مناسبة لتنميتها حتى تكون ذات قيمة في المجتمع (نوفل، ٢٠٠٧، ٩٨).

**إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاء المتعدد:**

الإستراتيجية في اللغة: لفظة إستراتيجية ليست لها مرادف في اللغة العربية Strategy وتعني في اللغة الإنجليزية: الإستراتيجية من الناحية السياسية هي تحديد الأهداف وتحديد القوة الضاربة وتحديد الاتجاه الرئيس للحركة. (أحمد بدوي، د ت، ص ٤١١).

مفهوم الإستراتيجية اصطلاحاً: يشير حسن زيتون (١٩٩٩م، ص٢٧٩) إلى معنيين لها:

تعني استخدام الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة على أفضل وجه ممكن، بمعنى أنها طرق معينة تعالج مشكلة أو مباشرة مهمة ما، أو أساليب عملية لتحقيق هدف معين.

هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم فيها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مُثلى لتحقيق الأهداف المرجوة.

مما سبق تستطيع الباحثة تعريف مصطلح إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على أنها: عملية تربوية تتألف من ثلاثة مكونات رئيسة:

- تخطيط موضوعات الدراسة بحيث تتضمن خطة التدريس صياغة الأهداف التدريسية ووصف أنشطة التعليم والتعلّم والوسائل المستخدمة وطرق تدريس المحتوى المعرفي للدرس ووصف أساليب التقويم – كل ذلك – في ضوء خصائص الذكاءات المتعددة.

- طرق تنفيذ الدروس باستخدام الإمكانات المتاحة التي تلائم كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتحفز المتعلمين للاستجابة والتفاعل أثناء التعلّم واكتساب المعلومات والمهارات حسب ذكاءاتهم المتعددة.

- تقويم تعلم المتعلمين باستخدام أساليب وأدوات تقويم متنوعة تتلاءم مع خصائص كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة؛ بحيث يظهر جليا وعي المعلم بمفهوم نظرية الذكاء المتعددة وخصائص كل ذكاء في كل مكونة من مكونات الإستراتيجية تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

## خطوات وإجراءات البحث

**أولاً**: أجرت الباحثة مسحاً ومراجعة لعدد من الكتابات التربوية والدراسات التجريبية من أجل إعداد أدوات البحث التالية:

**الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:**

صُممت الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة باتّباع الإجراءات التالية:

## أ. تحديد جدول الكفايات التعليمية:

**الجدول رقم (١).جدول الكفايات التعلّمية للحقيبة.**

| م | الكفاية التعلّمية | نوعها | | |
|---|---|---|---|---|
| | | معرفة | مهارة | اتجاه |
| ١ | التعرف على واضع نظرية الذكاءات المتعددة. | √ | | |
| ٢ | التعرف على مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة | √ | | |
| ٣ | التعرف على مواضع الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة في الدماغ | √ | | |
| ٤ | الإشارة إلى مواضع الذكاءات المتعددة على رأس المتدربة. | | √ | |
| ٥ | تدوين رأيها في مفهوم النظرية وصدق المواضع العصبية للذكاءات المتعددة. | | | √ |
| ٦ | التعرف على مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين. | √ | | |
| ٧ | التعرف على نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | √ | | |
| ٨ | إعداد درس وفق نموذج من نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة | | √ | |
| ٩ | تدوين مشاعر نحو تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | | √ | √ |
| ١٠ | التعرف على إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. | √ | | |
| ١١ | تدوين المشاعر نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالجامعة. | | √ | √ |
| ١٢ | وصف المشاعر نحو تقويم الطالبات بأساليب التقويم التقليدية. | √ | √ | √ |
| ١٣ | التعرف على مواد التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة | | | |
| ١٤ | وصف دور نظرية الذكاءات المتعددة في رفع مستوى جودة التعليم الجامعي | √ | √ | √ |

## ب. خطة العرض تضمنت:

١ – تحديد أهداف الحقيبة التعلّمية: (انظر الجدول رقم ٢).

٢ – وضع هيكل موضوعات الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة:

تمت صياغة الهيكل بأسلوب خطي كتبت فيه الباحثة كافة المعلومات والمفاهيم الضرورية لتحقيق أهداف الحقيبة التعلّمية القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة وهي:

٣ – محتوى معرفي تضمّن الموضوعات التالية: نبذة مختصرة عن نظرية الذكاءات المتعددة، مواضع الأنظمة العصبية لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة في الدماغ، مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى الطالبات، نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة، إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، أساليب التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

**ج. وضع خطة العرض في ملف وورد وبور بوينت ثم أرسل لعينة عبر البريد الإلكتروني.**

**الجدول رقم (٢). خطة عرض الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.**

| أهداف الحقيبة التعلّمية | الأسلوب: تعلّم ذاتي | المراجع |
|---|---|---|
| | الموضوعات التعليمية | الوسيلة |
| سيكون بمقدور المتدربة من أستاذات قسم اللغة العربية أن: | | |
| ١. تسمي واضع نظرية الذكاءات المتعددة. | ▪ نبذة مختصرة عن واضع نظرية الذكاءات المتعددة. | ▪ عرض بور بوينت.<br>▪ ملف ورد مكتوب فيه كل المعلومات الضرورية لتنمية التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية عن نظرية الذكاءات المتعددة. |
| ٢. تعرّف مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة. | ▪ مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة. | |
| ٣. تحدد مواضع الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة في الدماغ | ▪ مواضع الأنظمة العصبية لكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة في الدماغ. | |
| ٤. تشير إلى مواضع الذكاءات المتعددة في رأسها. | | |
| ٥. تدوّن رأيها في مفهوم النظرية وصدق المواضع العصبية للذكاءات المتعددة. | | |
| ٦. توضح مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين. | ▪ مقياس مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى الطالبات. | |
| ٧. تعدد نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | ▪ نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | |
| ٨. تعدد مكونات تخطيط الدروس في كل نموذج من نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | | |
| ٩. تعد توصيفا لمقرر تدريسي وفق نموذج من نماذج تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | | |
| ١٠. تدوّن مشاعرها نحو تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | | |
| ١١. توضح إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. | ▪ إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة. | |
| ١٢. تدوّن مشاعرها نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالجامعة. | | |
| ١٣. تصف مشاعرها نحو مدى عدالة تقويم الطالبات بأساليب التقويم التقليدية الراهنة على الرغم من تنوع الذكاءات السائدة لديهن. | | |
| ١٤. تشرح مواد التقويم المستخدمة لقياس تعلّم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | ▪ أساليب التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | |

٤ – تحكيم الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة: تم عرضها على عينة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، ثم أجريت التعديلات المطلوبة وفق ما أشار به المحكمون إلى أن ظهرت الحقيبة التعلّمية في صورتها النهائية.

**مواد قياس فاعلية الحقيبة التعلّمية، تكونت من:**

١. اختبار تحصيل لقياس التحصيل المعرفي لدى أستاذات قسم اللغة العربية عن نظرية الذكاءات المتعددة وإستراتيجيات التدريس القائمة عليها تخطيطا وتنفيذاً وتقويماً، وقد تكون الاختبار من أسئلة موضوعية (أسئلة الاختيار من متعدد) بلغ ٣٦ سؤالاً.

**الجدول رقم (٣). مواصفات الاختبار التحصيلي المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.**

| أرقام الصفحات | الأسئلة: العدد | الأسئلة: مستوى السؤال | عدد الأهداف | الأفكار | عدد الصفحات | الموضوع |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | ٢ | تذكر | ٢ | ٢ | ١ | اسم العالم واضع نظرية الذكاءات المتعددة وتعريف مفهوم نظرية الذكاءات المتعددة. |
| ٣ – ٤ | ٧ | تذكر | ١ | ٧ | ٢ | الأنظمة العصبية للذكاءات المتعددة في الدماغ. |
| ٥ – ٩ | ٨ | فهم | ١ | ٨ | ٤ | مؤشرات الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين. |
| ١٠ – ١٤ | ٢ | تذكر | ٢ | ٣ | ٤ | تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. |
| | ١ | تطبيق | | | | |
| ١٥ – ٢٠ | ٨ | تذكر | ١ | ٨ | ٥ | إستراتيجيات التدريس الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. |
| ٢٠ – ٢٤ | ٨ | تطبيق | ١ | ٨ | ٤ | مواد التقويم المستخدمة لقياس تعلّم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة. |
| ٢٤ | ٣٦ | ٣٦ | ٣٦ | ٣٦ | ٢٤ | المجموع |

٢. صدق المحكمين: تحرت الباحثة صدق الاختبار بعرضه على المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي، وقد أشاروا ببعض التعديلات، التي تم تنفيذها إلى أن ظهر الاختبار في صورته النهائية.

**صدق محتوى الاختبار**: بالتدقيق في أسئلته وتوفيرها في المحتوى المعرفي الذي تضمنته الحقيبة التعلّمية وفق جدول المواصفات حيث شمل الاختبار كل أفكار الموضوعات المتضمنة في الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة، أي أن الاختبار مثّل المحتوى.

**ثبات الاختبار**: لحساب قيمة معامل الثبات استخدم التحليل الإحصائي لبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وتم حساب معامل ثبات الاختبار وذلك بتطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية شملت (١٠) أستاذات من قسم اللغة العربية لحساب معامل الثبات باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار α=٠,٨٧ وهي درجة عالية من الثبات ثم تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار التحصيلي والاختبار ككل وذلك لحساب قيم معاملات الاتساق الداخلي لمستويات الاختبار يوضحه الجدول رقم (٤):

**الجدول رقم (٤). الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.**

| معاملات الارتباط | المستوى |
|---|---|
| ٠،٧١ | التذكر |
| ٠،٩١ | الفهم |
| ٠،٧٦ | التطبيق |

يتبين من الجدول رقم (٤) أن جميع معاملات الارتباط كانت دالة عند مستوى ≤ ٠,٠١ مما يدل على درجة عالية من الاتساق الداخلي لمحاور الاختبار.

**تطبيق الاختبار**: تم تطبيقه على عينة البحث قبل التجربة في قاعة اجتماعات قسم اللغة العربية وبعد ثلاثة أسابيع من إرسال الحقيبة التعلّمية ودراسة عينة البحث مضمونها تم التطبيق البعدي للاختبار في قاعة اجتماعات قسم اللغة العربية.

**زمن الاختبار**: في ضوء زمن إجابة أول خمس أستاذات وآخر خمس أستاذات سلمن ورقة الإجابة وقسمة الناتج على عددهن حدد زمن الاختبار ٣٨,٨ دقيقة على النحو التالي:

$$\frac{(٢٥+٢٥+٢٧+٢٩+ ٣٦)+(٤٠+٤٢+٥٠+٥٥+٥٩)}{١٠}$$

**تصحيح الاختبار**: حُسبت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، وهكذا بلغت درجة الاختبار الكلية ٣٦ درجة.

مقياس اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

**وصف المقياس**: كُتبت تعليمات المقياس في الصفحة الأولى وتلخصت في طلب وضع الرمز √ أمام العبارة التي تعبر عن اتجاه عينة البحث من أستاذات قسم اللغة العربية نحو العبارة، لتعبر عن درجة موافقتها عليها. وقد تنوعت عبارات المقياس في ٢٦ فكانت هناك ١٢ عبارة إيجابية هي: (١، ٣، ٥، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٤، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٥) و١٢ عبارة سلبية هي: (٢، ٤، ٧، ٨، ١٠، ١٣، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٣، ٢٦)، وقد طلب من أستاذات اللغة العربية الإجابة عن عبارات المقياس في اجتماع قسم اللغة العربية وتم استعادتها خلال نصف ساعة؛ وقد ضمن المحتوى المعرفي أنشطة الغرض منها تنمية الاتجاه الإيجابي نحو نظرية الذكاءات المتعددة، مثل:

تدوّن رأيها في مفهوم النظرية ومدى اعتقادها بصدق المواضع العصبية للذكاءات المتعددة.

تدوّن مشاعرها نحو تخطيط الدروس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

تدوّن مشاعرها نحو استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة أثناء التدريس بالجامعة.

تصف مشاعرها نحو مدى عدالة تقويم الطالبات بأساليب التقويم التقليدية الراهنة على الرغم من تنوع الذكاءات السائدة لديهن.

تصف دور نظرية الذكاءات المتعددة في رفع

مستوى جودة التعليم الجامعي.

**صدق المحكمين:** تم عرض مقياس الاتجاه على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوي.

**تصحيح المقياس:** وزعت درجات المقياس بأن أعطيت (٣) درجات للعبارات الموجبة لاختيار (أوافق) ودرجتان لاختيار (محايد) ودرجة لاختيار (غير موافق)، أما العبارات السلبية في المقياس فقد أعطيت (٣) درجات لاختيار (غير موافق) ودرجتان لاختيار (محايد) ودرجة لاختيار (موافق)، وبذلك تكون درجات المقياس الكلية (٧٨) درجة.

**ثبات المقياس:** تم حساب معامل ثبات مقياس الاتجاه وذلك بتطبيقه علي عينة استطلاعية تكونت من (١٠) أستاذات من قسم اللغة العربية ؛ باستخدام معامل (α) ألفا كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات α=٠,٧٤ وهي درجة عالية من الثبات. ويوضح الجدول (٥) حساب درجات مقياس اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في التطبيقين القبلي والبعدي.

**الجدول رقم (٥). حساب درجات مقياس اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.**

| عبارات المقياس | التطبيق القبلي | | التطبيق البعدي | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| أحب أن أعرف أكثر عن نظرية الذكاءات المتعددة | ٢,١٩ | ٠,٤٩ | ٢,٩٢ | ٠,٢٧ |
| لاتهمني معرفة أساليب تعلم الطالبات وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | ١,٨٠ | ٠,٤٠ | ٢,٨٠ | ٠,٤٠ |
| أثارتني معرفة مواضع الأنظمة العصبية في الدماغ لكل ذكاء. | ١,٥٣ | ٠,٥٨ | ٢,٨٨ | ٠,٣٢ |
| لن أغير في إستراتيجيات التدريس التي أتبعها حسب أساليب تعلم الطالبات. | ١,٨٠ | ٠,٤٩ | ٢,٨٨ | ٠,٣٢ |
| من الضروري أن أمارس إستراتيجيات التدريس الملائمة الذكاء السائد لدى الطالبات. | ١,٥٣ | ٠,٥٠ | ٢,٨٠ | ٠,٤٠ |
| توفر علي إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة البحث عن مثيرات لجذب اهتمام الطالبات نحو المقرر الذي أقوم بتدريسه. | ١,٩٦ | ٠,٣٤ | ٢,٩٦ | ٠,١٩ |
| توجد صعوبة في تطبيق مقياس الذكاءات المتعددة لمعرفة الذكاءات السائدة لدى الطالبات. | ١,٩٦ | ٠,٣٤ | ١,٥٧ | ٠,٨٠ |
| سيرهقني تنفيذ إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة. | ١,٥٧ | ٠,٨٠ | ٢, ٨٤ | ٠,٣٦ |
| سأستمتع بتنفيذ إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | ٢,٣٦ | ٠,٤٧ | ٢,٧٦ | ٠,٤٢ |
| ليس من العدل أن تتساوى الطالبة المتفوقة في تنظيم أفكارها وعرضها مكتوبة مع الطالبة المتفوقة في المهام الاجتماعية. | ٠,٣٦ | ٠,٤٢ | ٢,٨٨ | ٠,٣٢ |
| أشعر أن التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة سيتيح فرصا أكبر لنجاح وتفوق الطالبات. | ٠,٦١ | ٠,٨٠ | ٢,٧٦ | ٠,٤٢ |
| أعتقد أن التدريس وفق الإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة يتيح فرصا لظهور مواهب الطالبات وإبداعاتهن. | ٢,٣٨ | ٠,٣٦ | ٣,٠٠ | ٠,٠٠ |
| أشعر أن التدريس وفق الإستراتيجيات القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة سيجعل التعليم الجامعي مهزلة حقيقية. | ٢,٣٠ | ٠,٧٦ | ١,١١ | ٠,٣٢ |

**تابع الجدول رقم (٥).**

| عبارات المقياس | التطبيق القبلي | | التطبيق البعدي | |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| أشعر أن نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة ستكون مصدر إلهامي في اختيار أنشطة التعليم التي سأكلف الطالبات بها لإكسابهن مفاهيم ومهارات المقرر الدراسي. | ١,٦٥ | ٠,٨٤ | ٢,٨٨ | ٠,٣٢ |
| أعتقد أن نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة ستضعني في حيرة وتشتت بين أنشطة تعليم كثيرة. | ١,٥٠ | ٠,٧٠ | ٢,٧٦ | ٠,٤٢ |
| أشعر أن دراستي الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة قد بعث روح التجديد على مهاراتي في التعليم الجامعي. | ٢,٠٠ | ٠,٠٠ | ٢, ٩٦ | ٠, ١٩ |
| إن دراستي الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة صعبت علي ممارسة مهارات التعليم. | ١,٤٦ | ٠,٥٠ | ٢,٨٤ | ٠,٣٦ |
| أشعر بالأسى لأنه لم تتح لي معرفة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة من قبل. | ١,١٥ | ٠,٤٦ | ٢,٣٤ | ٠,٨٤ |
| أشعر بالأسى لأنه لم تتح لي معرفة نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة من قبل. | ١,١٩ | ٠,٤٠ | ٢,٢٣ | ٠,٤٢ |
| أشعر بالحماس والرغبة في استخدام طرق التقويم وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | ٢,٠٠ | ٠,٨٤ | ٢,٨٨ | ٠,٣٢ |
| من الظلم أن أقدم المعرفة للطالبات بصورة لفظية لاتميل إليها كثير من الطالبات. | ٢,٣٨ | ٠,٧٥ | ٢,٩٢ | ٠,٢٧ |
| أشعر بضرورة تقديم الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لجميع الأقسام بالجامعة. | ١,٨٤ | ٠,٤٦ | ٢,٩٢ | ٠,٢٧ |
| ليست هناك ضرورة لتقديم الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة مع بداية كل عام دراسي. | ٢,٣٤ | ٠,٤٨ | ٢,٩٢ | ٠,٢٧ |
| تخطر على بالي مواقف تدريسية في مقرري تفرض عليّ استخدام بعض الإستراتيجيات التدريسية الخاصة بكل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة. | ٢,٠٠ | ٠,٢٨ | ٢,٩٦ | ٠,١٩ |
| أستطيع تمييز ذكاء الطالبات لدي من المؤشرات التي عرفتها بالحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة. | ٢,٠٠ | ٠,٠٠ | ٢,٨٠ | ٠,٤٠ |
| أشعر أن التدريس باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة سيخفض مستوى جودة التعليم الجامعي. | ٢,١٥ | ٠,٣٦ | ٢,٩٢ | ٠,٢٧ |
| مجموع المقياس | ٥٠,١٥ | ٢,٤٢ | ٣٦,٣٨ | ٢,٠٨ |

## ثانياً: منهج البحث وتصميمه:

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لدراسة فاعلية الحقيبة التعلّمية في تنمية مفاهيم إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى أستاذات اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها، وحساب درجة فاعليتها.

وقد استخدم البحث التصميم القبلي البعدي على مجموعة واحدة حيث تم اختبارها اختبارا قبليا ثم

إدخال المتغير المستقل عليها ثم اختبارها اختبارا بعدياً، ويدل الفارق بين الاختبار البعدي والاختبار القبلي على الأثر الذي تركه المتغير المستقل في المجموعة (القحطاني وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٦٨).

**ثالثاً: متغيرات البحث:**

**المتغير المستقل:**

الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

**المتغير التابع:**

درجات عينة البحث من أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة

**رابعاً: مجتمع البحث وعينته:**

تكون مجتمع البحث من أستاذات قسم اللغة العربية بجامعة الملك عبد العزيز فرع البنات بحي الفيصلية.

**مجتمع البحث:**

(٥٧) أستاذا في قسم اللغة العربية، وزعت الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة على عينة من الأستاذات اللواتي أجبن على أدوات تقويم فاعلية الحقيبة التعلّمية المتمثلة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه في التقويمين القبلي والبعدي، وبلغ عددهن (٢٥) أستاذة، وكانت درجاتهنّ العلمية على النحو التالي: على درجة أستاذ، (٤) على درجة أستاذ مشارك (٧) على درجة أستاذ مساعد (٨) على درجة محاضر (٥) على درجة معيد؛ وقد اعتذرت بقية الأستاذات من المشاركة في الحقيبة التعلّمية بسبب انهماكهن في التدريس وأنشطة الجامعة الأخرى.

**خامساً: المعالجة الإحصائية:**

اُستخدمت الأساليب الإحصائية التالية لقياس دلالة الفروق والفاعلية:

- اختبار ت (المجموعة الواحدة)من أجل تعين دلالة الفروق بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار القبلي والبعدي، لكل من اختبار التحصيل وقياس الاتجاه.

قياس حجم الأثر للمجموعة التجريبية بحساب مربع إيتا Eta squared ($\eta^2$)

$$\text{مربع إيتا } (\eta^2) = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية}}$$

**سادساً: تحليل وتفسير النتائج الإحصائية:**

**الفرض الأول:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في الاختبار المعرفي للحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≥ ٠,٠٥ لصالح الاختبار البعدي ويوضح الجدول (٦) نتائج قيمة «ت» ودلالتها الإحصائية لاختبار التحصيل بعد إجراء التجربة.

**الجدول رقم (٦). نتائج قيمة «ت» ودلالتها الإحصائية لاختبار التحصيل المعرفي.**

| مستوى الدلالة | النسب الإحصائية | درجات الحرية | قيمة ت | الانحراف المعياري | المتوسط | العينة | القياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٠,٠٠١ | ٠,٤٠ | ٥١ | ٦٩ | ١,٤ | ١,٠٧ | ٢٥ | القبلي |
| | ٠,٠٦ | | | ١,٣ | ٢٦,٨ | | البعدي |

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أستاذات قسم اللغة العربية في اختبار التحصيل المعرفي لصالح القياس البعدي، لذا تم قبول الفرض الأول، وهذا يشير إلى أن الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة كان لها تأثير في مستوى تحصيل أستاذات قسم اللغة العربية لمفاهيم وخصائص الذكاءات المتعددة ونماذج التخطيط وإستراتيجيات التدريس وأساليب التقويم التي تضمنتها النظرية، وهذا ما أكدته دراسات متعددة مثل: دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) الذي أثبت فاعلية نظرية الذكاءات المتعددة في إكساب معلمي اللغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللُّغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ودراسة (الأهدل: ١٤٣٠هـ) التي أثبتت تفوق أنشطة التعليم القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة على الطريقة التقليدية في تعليم الجغرافيا فيما يتعلق بالجزء الذي قامت الباحثة بتطبيقه، ودراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) التي أثبتت فعالية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل والتفكير الرياضي.

**الفرض الثاني:**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو ممارسة إستراتيجيات التدريس الجامعي وفق نظرية الذكاءات المتعددة القبلي والبعدي عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥ لصالح التطبيق البعدي. يوضح الجدول رقم (٧) قيمة ت ودلالتها الإحصائية لمقياس الاتجاه نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.

**الجدول رقم (٧). قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية لمقياس الاتجاه نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة.**

| مستوى الدلالة | النسب الإحصائية | درجات الحرية | قيمة ت | الانحراف المعياري | المتوسط | العينة | القياس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٠,٠٠١ | ٠,٤٠ | ٥١ | ٢٩ | ٢,٤٢٨٠٤ | ٥٠,١٥٣٨ | ٢٥ | القبلي |
| | | | | ٢,٠٧٩٩٤ | ٦٨,٣٨٤٦ | | البعدي |

يتضح من الجدول ر قم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أستاذات قسم اللغة العربية في مقياس الاتجاه نحو الحقيبة التدريسية لصالح القياس البعدي، لذا تم قبول الفرض الثاني،

وهذا يشير إلى أن الحقيبة التعلّمية حققت تأثيرًا كبيرًا في تنمية اتجاهات أستاذات قسم اللغة العربية نحو إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وهذا أمر طبيعي فالمعرفة بفوائد وإيجابيات النظريات تولد اتجاهات إيجابية نحوها خاصة وأن الحقيبة التعلّمية ستكون مرجعا تدريبيًا للأستاذة ترجع إليه وقت رغبتها استخدام بعض إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة، مما يثري توصيف المقرر الذي تقوم بتدريسه.وهذا ما أكدته دراسة عبد السميع ولاشين (٢٠٠٦م) التي أثبتت فعالية البرنامج القائم على الذكاءات الميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

**الإجابة عن مشكلة البحث**: ما فاعلية حقيبة تعلّمية لتنمية التحصيل المعرفي في إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لدى أستاذات قسم اللغة العربية واتجاهاتهن نحوها؟

تم استخدام نتيجة اختبار «ت» لقياس دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لعينة البحث بهدف قياس الفاعلية للمجموعة الواحدة حسب قانون مربع إيتا لقياس الفاعلية، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٨). قيمة مربع إيتا لقياس فاعلية الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل المعرفي والاتجاه نحوها لدى أستاذات اللغة العربية.**

| مربع إيتا | درجات الحرية | قيمة ت | الاختبار | العينة | القياس |
|---|---|---|---|---|---|
| ٠,٩٨ | ٥١ | ٦٩ | التحصيل | ٢٥ | قبلي – بعدي |
| ٠,٩٤ | ٥١ | ٢٩ | مقياس الاتجاه | | قبلي – بعدي |

يتضح من الجدول رقم (٨) فاعلية الحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مفاهيم أستاذات اللغة العربية عينة البحث عن نظرية الذكاءات المتعددة ومؤشرات كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وتخطيط الدروس وإستراتيجيات التدريس الملائمة كل نوع من أنواع الذكاءات المتعددة وأدوات تقويم كل نوع منها حيث بلغ قيمة مربع إيتا (٠,٩٨) لاختبار التحصيل، وبالنسبة لمقياس الاتجاه نحو الحقيبة التعلّمية وإستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة فقد بلغ (٠,٩٤)، وهذا ما أكدته دراسة الزاكي (٢٠٠٠م)، وقد لقيت الوثيقة المتضمنة نظرية الذكاءات المتعددة استحسانا من المستفيدين والمستفيدات من ورشة العمل، وأظهرت نتائج إيجابية من المستفيدين والمستفيدات. وكذلك دراسة عبد الرزاق (٢٠٠٧م) التي أثبتت فعالية البرنامج التدريبي في إكساب معلمي اللُّغة العربية بالمملكة العربية السعودية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريس اللُّغة العربية

لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي على التحصيل والإبداع في اللُّغة العربية لدى تلاميذ المعلمين الذين خضعوا للبرنامج التدريبي، وفي هذا الصدد ذكر عصر (٢٠٠٣م، ص٦٧٢) في درجة تحقيق الفاعلية ما يلي: «يمكن تحقق الفاعلية إذا كانت قيمة مربع إيتا = ٠,١٦ أو أكثر»، أما أبو حطب وصادق (١٩٩٦م، ص٤٤٣) فقد ذكرا في تقويم المتغير المستقل على المتغير التابع «أن التأثير الذي يفسر حوالي ١٥٪ فأكثر من التباين الكلي يعدّ تأثيرا كبيرًا».

## التوصيات والمقترحات

– أن يصمم الأستاذ الجامعي خطة تعليمية يضمنها ملف المقرر وتوصيف المقرر وفق أحد نماذج التخطيط وفق نظرية الذكاءات المتعددة، ووصف إجراءاته التدريسية لمقابلة الذكاءات المتعددة السائدة لدى طلابه وطرق تقويم مدى تحقيق الأهداف التعليمية لديهم.

– تزويد أساتذة الجامعة من الأقسام التي تُدرس مواد مساعدة أساسية في أقسام الجامعة كقسم الدراسات الإسلامية والتاريخ والجغرافيا واللغة الإنجليزية بالحقيبة التعلّمية القائمة على إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة لتقابل خصائص ذكاءات الطلاب في تلك الأقسام.

– أن يحرص عضو هيئة التدريس على ربط محتويات المساق الذي يدرسه بذكاءات الطلبة المتعددة، بحيث يتجلى ذلك في النصوص والقراءات والأمثلة المستخدمة للتطبيق التي يقوم بوصفها في تقرير المقرر، وبذلك يجعل الطلبة بالجامعة أكثر رغبة وحماسة في التحصيل.

– أن يراجع نظام التعليم بالجامعات إستراتيجيات التدريس المستخدمة بها وربطها بالاتجاهات التربوية الحديثة، سواء كانت تتبنى الاتجاه السلوكي أو الاتجاه المعرفي أو الاتجاه الإنساني وتبني إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة.

## الدراسات المقترحة

### دراسة وصفية

تصميم أدوات التقويم البديل لمقررات قسم اللغة العربية بالجامعة حسب ذكاءات الطلاب المتعددة.

### دراسة تجريبية

فاعلية التعليم باستخدام إستراتيجيات التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة في بقاء أثر التعلّم لدى طلاب الجامعة ودافعيتهم نحو التعلّم.

## قائمة المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية:

**ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين.** *لسان العرب.* بيروت: دار صادر، ١٩٨٨م.

**أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال.** *مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.* ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٦م.

**الأهدل، أسماء.** «فاعلية أنشطة وأساليب التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحسين تحصيل الجغرافيا وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة جدة». *مجلة كلية التربية*، العدد (١)، (١٤٣٠هـ).

**بدوي، أحمد زكي.** *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية.* بيروت: مكتبة لبنان، د.ت.

**جابر، عبد الحميد جابر.** *الذكاءات المتعددة والفهم: تنمية وتعميق.* القاهرة: دار الفكر العربي، ٢٠٠٣م.

**جاردنر، هاورد.** *أطر العقل: نظرية الذكاءات المتعددة.* ترجمة: محمد بلال الجيوسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠٠٤م.

**حسين، محمد عبد الهادي.** *تربويات المخ البشري.* عمان: دار الفكر، ٢٠٠٤م.

__________، *قياس وتقييم قدرات الذكاءات المتعددة.* الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ٢٠٠٣م.

**الحيلة، محمد محمود.** *حقيبة في الحقائب التعليمية.* عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٤م.

**الخالدي، حمد بن خالد.** «استخدام إستراتيجيات الذكاءات المتعددة في تدريس العلوم لدى معلم العلوم بالمملكة العربية السعودية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية — جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١٠٨)، (٢٠٠٥م)، ص ١٤١ — ١٩٤.

**الزاكي، عبد القادر.** «التدريس المتمركز حول المتعلم والمتعلمة — مبادئ وتطبيقات»، الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (USAID)، مشروع تربية الفتيات بالمغرب (MEG)، (٢٠٠٠م). متاح على الرابط:
www.tarbiya.ma/Ressources/tabid/

**زيتون، حسن.** *تصميم التدريس رؤية منظومية.* ط١. الرياض: عالم الكتب، ١٩٩٩م.

**السيار، جميلة.** «أهمية استخدام برنامج الذكاءات المتعددة في رفع مستوى الدافعية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ». *مجلة الباحثة، أهمية نظرية الذكاء المتعدد في تطوير الذات*، العدد (١٢)، (٢٠٠٧م). متاح على الرابط:
http://albahethah.com/MultipleIntelligence.aspx

**عبد السميع، عزة محمد ولاشين، سمر عبدالفتاح.** «فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة لتنمية التحصيل والتفكير الرياضي والميل نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية». *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (١١٨)، (٢٠٠٦م)، ص ١٣٣ – ١٦٧.

**عز الدين، سوسن محمد والعويضي، وفاء حافظ.** «أساليب تعلم طالبات كلية التربية للبنات وفق نظرية الذكاءات المتعددة بالمملكة العربية السعودية بمحافظة جدة». *مجلة القراءة والمعرفة*، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية – جامعة عين شمس، القاهرة، العدد (٥٦)، (٢٠٠٦م)، ص ١٠١ – ١٣٥.

**عصر، رضا مسعد السعيد.** «حجم الأثر: أساليب إحصائية لقياس الأهمية لنتائج البحوث التربوية». *المؤتمر العلمي الخامس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة*، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، المجلد (٢)، (٢٠٠٣م)، ص ٦٤٥ – ٦٧٣.

**عفانة، عزو والخزندار، نائلة.** *التدريس الصفي بالذكاء المتعدد*. ط١. عمّان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

**العويضي، وفاء حافظ.** «إستراتيجيات التدريس القائمة على نظرية الذكاءات المتعددة المناسبة أساليب تعلّم الطالبات بقسم اللغة العربية بجامعة الملك عبدالعزيز». *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة طيبة، (٢٠١٢م).

**قاسم، ماهر.** «الحقيبة التعلّمية». (٢٠١٠م) متاح على الرابط:
http://www.slideshare.net/fozal/ss-4236233

**القحطاني، سالم سعيد والعامري، أحمد سالم وآل مذهب، معدي محمد والعمر، بدران عبدالرحمن.** *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS*. الرياض: مطابع الوطنية الحديثة، ٢٠٠٠م.

**قوشحة، رنا عبد الرحمن.** *دراسة الفرق في الذكاء المتعدد بين طلاب بعض الكليات النظرية والعملية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، قسم علم النفس التربوي، (٢٠٠٣م).

**محمود، عبد الرزاق مختار.** «فعالية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي اللُّغة العربية مهارات استخدام الذكاءات المتعددة في تدريسهم وأثره علي التحصيل وتنمية الإبداع اللُّغوي لدى تلاميذهم». *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ج١، العدد (١)، المجلد (٢٣)، (٢٠٠٧م)، ص ١٩٧ – ٢٥٨.

**نوفل، محمد بكر**. *الذكاء المتعدد في غرفة الصف*. ط١. عمان: دار المسيرة، ٢٠٠٧م.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

**Armstrong, Thomas.** « multiple Intelligences in the classroom. Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2000.

**Ashman ,F & Conway, F.** Introduction Ltd ,Pad stow, Cornwall. London , New York (1997).

**Barling, J&Slater, E.** Transformational Leadership and Emotional Intllignc: An Exploratory Study of leadership. Organization Development. Jounal,Vol.21,PP157 – 161(2000).

**Day, V.Promoting Strategic Learning, Retrieved.** June 9,2003, from: http://www.midwerx.com.au/de_bon_programs.htm,1997 .

**Engstrom ,E.** Teacher Perception of their Professional Growth Needs in Translating Multiple Intelligence Theory in to Practice. DAI – A:16 ,101:0068(1999).

**Gardner, Howard.** Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21 st Century, New York: Basic books(1991).

**Herbe, R.; Thielenhouse, M.& Wykert, T.** improving student motivation in reading through use of multiple intelligences, ED438518. (2002).

**Jenesen ,Eric.** Brain compatible Strategies. The Brain Store, Inc, Sa Digo(2001).

**Karen, G** multiple intelligences theory: A framework for personalizing science curricula. Journal of School Science and Mathematice,101, pp4 – 14. (2001).

**Livingston, J.** Metacognition: An Overview. Retrieved June 10, 2005,from:http//www.gse. buffalo(1997).

**Lowe, K.; Nelson,A; Donnell, K. & Walker, M.** improving reading skills,ED456414. ,(2001).

**Schunk, D.** Learning theories: An educational Perspective.(2nd ed). New Jersey: Prentice – Hall, Inc. htm. (2000).

**Sternberg, RobertJ&Williams,, Wendy M. Educational Psychology.** Alyn &Bacon(2002).

## ثالثاً: المواقع على الإنترنت تناولت مواضيع في نظرية الذكاءات المتعددة:

**http:**//www.almarefah.com/article.php
**http:**//www.moudir.com/vb/showthread.php
**http:**//www.kifee.com/vb/showthread.php
**http:**//www.Idpride.net/learningstyes.MI.htm
**http:**//forum.amrkaled.net/showpost.php
**http:**//www.thomasarmstrong.com/multiple_intelligences.htm
**http:**//www.ldpride.net/learingstyles.mI.htm

# The Effectiveness of a Learning Package Based on Teaching by Multiple Intelligence Strategies on Developing Achievement and Attitudes of Arabic Language Department Staff towards it

**Wafaa Hafiz Eshish Al Ouayd**
*Assistant Teacher of Arabic language Curriculums and Teaching Methods,*
*Fuculty of Education – King Abdulaziz University*
*Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia, p.o box: 121996, Postal Code:21322*
*Dr.wafaa – alowidy@hotmail.com*
(Received 13/1/1433H; accepted for publication 6/4/1433H.)

**key words:** learning package, teaching by Multiple Intelligence strategies, Achievement, Attitudes.
**Abstract.** The study aimed at assessing the effectiveness of a learning package based on teaching by multiple intelligence strategies on developing achievement and attitudes of Arabic Language Department Staff towards it. The study subjects were 25 Arabic Language Department Staff members. The researcher developed a learning package based on teaching by multiple intelligence strategies. The experimental method was adopted and the tools were applied on subjects before and after the experiment. The study tools were an Achievement test and an Attitude scale assessing attitudes of subjects towards teaching by multiple intelligence strategies. The results of the statistical analysis proved the effectiveness of the learning package in developing achievement and attitudes towards teaching by multiple intelligence strategies as the (Eta square) reached.98 for the achievement test and.94 for the attitude scale. The study recommended providing staff members of other Faculties with such learning packages to fulfill characteristics of students' multiple intelligence. It also recommended that The Education System in Universities should review the present teaching strategies and relate them to current Educational Attitudes whether Behavioristic, Cognitive, or Humanistic and adopt teaching by multiple intelligence strategies. Furthermore, the study suggested studying the effectiveness of Instruction by using the multiple intelligence strategies theory in the dominance of the learning effect and motives towards learning of University students.

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة الملك سعود

عمادة شؤون المكتبات



# مجلة جامعة الملك سعود

١- **ربع سنوية:** العلوم التربوية والدراسات الإسلامية.

٢- **نصف سنوية:** الآداب – العلوم الإدارية – العلوم الهندسية – العلوم – العلوم الزراعية – العمارة والتخطيط – اللغات والترجمة – علوم الحاسب والمعلومات – السياحة والآثار – الحقوق والعلوم السياسية – علوم طب الأسنان.

**طريقة الدفع:** ١- نقداً بمقر عمادة شؤون المكتبات – مبنى ٢٧ – جامعة الملك سعود.

٢- شيك مصدق باسم (عمادة شؤون المكتبات – حساب الخدمات) يرسل إلى العنوان البريدي الموضح أدناه.

٣- حوالة أو إيداع على (حساب الخدمات رقم ٢٦٨٠٧٤٠٠٧٦ الرمز ٥٠١) سامبا – فرع جامعة الملك سعود – الرياض، وترسل صورة الحوالة أو الإيداع على الفاكس الموضح أدناه أو على العنوان البريدي.

**قيمة الاشتراكات:** الاشتراك السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٢٠) ريالاً سعودياً، وخارج المملكة (١٠) دولارات أمريكية أو ما يعادلها لجميع فروع مجلة جامعة الملك سعود ما عدا فرع (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) اشتراكها السنوي داخل المملكة العربية السعودية (٤٠) ريالاً سعودياً وخارج المملكة (٢٠) دولاراً أمريكياً أو ما يعادلها.

**جميع المراسلات على العنوان التالي**

عمادة شؤون المكتبات – جامعة الملك سعود – ص. ب. ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥

هاتف ٤٦٧٦١١٢ (١-٩٦٦+) فاكس ٤٦٧٦١٦٢ (١-٩٦٦+) البريد الإلكتروني libinfo@ksu.edu.sa موقع الجامعة www.ksu.edu.sa

✂..........✂..........✂..........✂..........✂

**قسيمة اشتراك بمجلة جامعة الملك سعود**

تاريخ تعبئة القسيمة (بالتاريخ الميلادي): / / ٢٠م

**ملحوظة هامة:** لضمان وصول المجلة إليكم يرجى تعبئة الخانات المسبوقة بعلامة ❖.

❖اسم المشترك (رباعي): .................... اسم الجهة (للجهات الحكومية): ....................

❖العنوان: .................... ❖صندوق بريد: .................... ❖الرمز البريدي: ....................

❖المدينة: .................... ❖الدولة: .................... ❖الهاتف: .................... الفاكس: ....................

البريد الإلكتروني: ....................

اسم المجلة المطلوب الاشتراك فيها: .................... عدد النسخ: ( ).

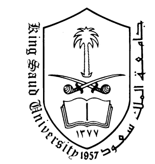
طريقة الدفع: ☐نقداً ☐شيك مصدق (مرفق) ☐حوالة (مرفق صورة مختومة)

☐اشتراك جديد ☐تجديد اشتراك ☐اشتراك فردي

☐اشتراك حكومي ☐لمدة سنة ☐سنتان

☐ثلاث سنوات ☐خمس سنوات ☐أخرى: ....................

*Kingdom of Saudi Arabia*
Ministry of Higher Education
**King Saud University**
**DEANSHIP OF LIBRARY AFFAIRS**



## *The Journal of King Saud University*

1- (Quarterly): Educational Sciences and Islamic Studies.

2- (Biannual): Arts, Administrative Sciences, Engineering Sciences, Science, Agricultural Sciences, Architecture and Planning, Languages and Translation, Computer and Information Sciences, Tourism and Archaeology, Law and Political Science, Dental Sciences.

**Method of Payment:**
1- Cash: At King Saud University Libraries Building 27.
2- Cheque: In favor of **King Saud University Library** account.
3- Drafts: SAMBA, King Saud University branch.
Account No. 2680740067, code No. 501. A copy of the draft should be faxed to the address given below.

**Annual Subscription Rates:**
1- Within the Kingdom SAR 20.00.
2- Outside the Kingdom USD 10.00 or equivalent for all journals except:
- Educational Sciences and Islamic Studies.
  For this, subscription rates:
  SAR 40.00 within the Kingdom
  USD 20.00 outside the Kingdom

*All correspondences should be addressed to:* University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia
Tel.: +966 1 4676112 Fax: +966 1 4676162
E-mail: libinfo@ksu.edu.sa Website: www.ksu.edu.sa

-----✄ -----------------------------------------------------------------------------------------------------

## Subscription Form

Date: / /

Name: ……………………………………………………

Organization: ……………………………………………

Address: …………………………………………………… P.O. Box: …………………………

Zip Code: …………………….. City: ……………… State: ………………….. Tel.: ………………………

Fax: …………………………… E-mail: ………………………………………..

Specific issue(s): ……………………………………………. Number of copies ( )

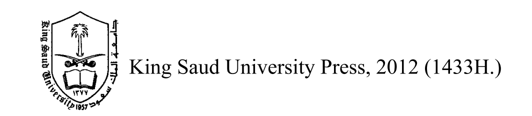
Payment: ☐ Cash ☐ Cheque ☐ Draft
Subscription: ☐ New subscription ☐ Renewal of subscription
Period of subscription: ☐ 1 year ☐ 2 years ☐ 3 years ☐ 4 years ☐ 5 years ☐ More ……..

*J. King Saud Univ.*, Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 619-1089 Ar., Riyadh (2012/1433H.)

# Contents

**Page**

## Arabic Section



King Saud University Press, 2012 (1433H.)

*J. King Saud Univ.*, Vol. 24, *Edu. Sci. & Islamic Stud.* (3), pp. 619-1089 Ar., Riyadh (2012/1433H.)

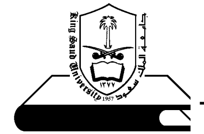
# Journal of
# King Saud University

**(Refereed Scientific Periodical)**

## Volume 24

## Educational Sciences & Islamic Studies (3)

July (2012)
Shaaban (1433H.)



**Academic Publishing - King Saud University**

**P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia**



**IN THE NAME OF ALLAH,
MOST GRACIOUS, MOST MERCIFUL**